

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Klassiõpetaja

Olga Kitsing  
VAIKUSEMINUTITE KOOLITUSE LÄBINUD HARIDUSTÖÖTAJATE HINNANGUD  
VAIKUSEMINUTITE HARJUTUSTE PRAKTISEERIMISELE EESTI KOOLIDES  
ÕPILASTE TÄHELEPANU JA MEELERAHU SAAVUTAMISEL  
magistritöö

Juhendaja: assistent Egle Säre

Tartu 2017

Vaikuseminutite koolituse läbinud haridustöötajate hinnangud Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides õpilaste tähelepanu ja meelerahu saavutamisel

Resümee

Tänapäeva ühiskonnas on õpilaste emotsionaalsed ja tähelepanuprobleemid kasvav nähtus. Õppematerjali mõistmisel, analüüsimisel ja rakendamisel on tähtis roll oskusel olla teadlikult oma mõtete juures, olles seejuures emotsionaalselt stabiilne. Seetõttu vajavad õpetajad lihtsaid abivahendeid õpilaste abistamiseks pingetega toime tulla. Eesti kontekstile kohandatud *mindfulness*'i tüüpi Vaikuseminutite harjutuste komplektis sisalduvad harjutused on sarnased maailmas kasutusel olevate *mindfulness*'i tüüpi harjutustega, mis peaksid õpilasi abistama emotsionaalse rahulolu saavutamisel. Käesoleva uurimistööga sooviti välja selgitada põhikoolis õpetavate haridustöötajate hinnangud *mindfulness*'il põhinevate Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides. Andmeid koguti 46 haridustöötajalt ning selgus, et Vaikuseminutite harjutused on õpilastele sobivad ja meelepärased ning neid on lihtne igapäevases õppetöös kasutada. Enim kasutatakse harjutusi õpilaste keskendumisvõime parandamiseks, rahunemiseks ja üldiseks häälestamiseks õppetööle. Uurimistulemuste põhjal võib soovitada Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist Eesti koolides.

*Märksõnad:* Vaikuseminutite harjutused, tähelepanu, *mindfulness*, meelerahu, eneseregulatsioon.

Opinions of educational workers who have received training in silent minutes regarding the use of the exercises of silent minutes in Estonian schools to help students achieve attentiveness and peace of mind

### Resume

In today's society, problems with attention and emotions among students are becoming more and more common. In order to understand, analyse and implement the study material, it is important to be mindful of your thoughts while being emotionally stable. Therefore, teachers need simple tools to help students cope with tensions. The mindfulness-type exercises included in the set of exercises of Minutes of Stillness, which are adapted to the Estonian context, are similar to the mindfulness-type exercises used elsewhere in the world with the aim of helping students achieve emotional satisfaction. The goal of the present thesis was to explore the opinions of educational workers teaching in primary schools regarding the implementation of mindfulness-based exercises of Minutes of Stillness in Estonian schools. Data were collected from 46 educational workers. It was found that the exercises of Minutes of Stillness are appropriate and acceptable to students and easy to use in daily practice. Most often, the exercises are used to improve the student's ability to concentrate, calm down, as well as to prepare for the class in general. Based on the findings of the study, the practice of the exercises of Minutes of Stillness in Estonian schools is recommended.

*Keywords:* exercises of Minutes of Stillness, attention, mindfulness, peace of mind, self-regulation.

## Sisukord

Resümee .....	2
Resume .....	3
Sissejuhatus .....	5
<i>Vaikuseminutite harjutused</i> .....	7
<i>Eneseregulatsioonioskus</i> .....	8
<i>Õppevara instruksioonide sobivus õpilastele</i> .....	10
<i>Mindfulness'i tüüpi harjutustel põhinevate õppeprogrammide olemus mujal maailmas</i> ....	10
<i>Mindfulness'i õppeprogrammide praktiseerimise tulemused varasemate uurimuste põhjal</i>	11
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i> .....	14
Metoodika.....	15
<i>Valim</i> .....	15
<i>Mõõtevahendid</i> .....	16
<i>Protseduur</i> .....	18
Tulemused .....	19
<i>Haridustöötajate hinnangud harjutuste meeldivusele oma õpilaste näitel</i> .....	22
<i>Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise eesmärgid</i> .....	24
<i>Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist soodustavad tegurid</i> .....	24
<i>Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist raskendavad tegurid</i> .....	25
<i>Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise ajaline kestus</i> .....	25
Arutelu.....	26
Tänu sõnad .....	31
Autorsuse kinnitus .....	31
Kasutatud kirjandus .....	32
Lisa 1. Harjutus "Kuulamise kogemine"	
Lisa 2. Harjutus "Hingamise tajumine"	
Lisa 3. Harjutus "Vaatlemisse süvenemine"	
Lisa 4. Harjutus "Keha tunnetamine"	
Lisa 5. Harjutus "Hoolivuse uurimine"	
Lisa 6. Vaikuseminutite harjutuste tagasiside e-ankeet	

### Sissejuhatus

Inimese oskus toime tulla oma igapäevaste ülesannetega mõjutab oluliselt tema heaolu. On selge, et õppimine ei ole iga koolilapse jaoks võrdväärselt jõukohane (Pruulmann, 2010). Õppimise protsessis on oluline roll tähelepanul, sest see valib suurest infohulgast edasitöötlemiseks kõige olulisema (Biddulph, 2008; Frith, 2003), ning emotsionaalsel heaolul, sest pidev pinge takistab õpitu meeldejätmist (Joels, Pu, Wiegert, Oitzl, & Krugers, 2006; Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Mitmete teadlaste sõnul on õppimist ja teadmiste omandamist takistavad tähelepanu- ja meelerahu probleemid süvenemas (Viafora, Mathiesen, & Unsworth, 2015). Võimalikku lahendust nimetatud probleemidele nägi Jon Kabat-Zinn *mindfulness*'i lähenemises, mida ta esmakordselt tutvustas avalikkusele 1979. aastal (About the author, s.a.) ning mille vastu on huvi pidevalt kasvamas (Segal, Williams, & Teasdale, 2002; Smalley et al., 2009).

*Mindfulness* on ülemaailmselt kasutatav termin ning seda on kirjeldatud kui oskust suunata tähelepanu ettekavatsetult käesolevale hetkele (Bishop et al., 2004, Kabat-Zinn, 2001), võimet jääda teadlikult oma mõtete juurde ning suutlikkust kasvatada millegi vastu huvi (Hanh, 1976; Kabat-Zinn, 2001). Huvi tähelepanu sihiliku suunamise ning käesolevas hetkes kohalolemise vastu kasvab nii teaduslikes uurimustes kui ka praktikas üle kogu maailma (Albrecht, 2014). Seda kinnitavad mitmed teadlaste läbiviidud uurimused. Näiteks on üritatud kindlaks teha, millel *mindfulness* põhineb. Selle komponentideks on tähelepanu ja tahe (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006). Teisisõnu, *mindfulness*'i iseloomustab tahtlik tähelepanu suunamine käesolevale hetkele (Kabat-Zinn, 2005, viidatud Seema 2014; Nyanaponika, 1992). Kuigi enamasti tõlgendatakse *mindfulness*'i kui oskust olla teadlikult oma mõtete juures, on tegelikkuses selle tähendus laiem. See on konstrukt ehk keerukate nähtuste selgitamise abivahend ning kindlat vastet sellele eesti keeles ei leidu. Näiteks kirjeldatakse *mindfulness*'i kui psühholoogilist protsessi, seisundit, isiksuseomadust ja ajaperspektiivi (Seema, 2014).

Teadlased kinnitavad, et *mindfulness*'il põhinevate harjutuste kasutamine aitab tõhusalt ennetada rusutust (Teasdale, Segal, & Williams, 1995) ning vabaneda meeleolulangusest ja ärevusest (Baer, 2003). Ärevus on keha reaktsioon olulise sündmuse või võõra, ohtliku olukorra puhul (What is Anxiety?, s.a.). Üha suurenev hulk vastavateemalisi arutelusid ja väljaandeid on märk sellest, et *mindfulness*'il põhinevate programmide vastu tuntakse suurt huvi ning et neid peetakse paljutöötavateks emotsionaalsete probleemide ennetamisel ja lahendamisel (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014).

Erinevat liiki ärevusprobleemid, stress, kohanemiskasutused ja meeleoluhäired kuuluvad rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni psüühika- ja käitumishäirete klassi (RHK-10, 1995) ning on tänapäeval sagenevad nähtused (Viafora et al., 2015), millele püütakse *mindfulness*'i abil leevendust leida (Teasdale et al., 1995). Seni läbiviidud uurimistulemuste põhjal saab väita, et *mindfulness*'il põhineval õppel on positiivne mõju õpilaste tähelepanule, õpitulemustele ja üldisele rahulolule (Bögels, Hoogstad, van Dun, de Schutter, & Restifo, 2008; Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Semple, Reid, & Miller, 2005). Oskus olulist märgata ja meelde jätta on üks loomuliku arengu tingimusi. Selle varajane omandamine kindlustab hilisemaid akadeemilisi saavutusi (Bögels et al., 2008; Commodari, 2012; Duncan et al., 2007). *Mindfulness*'il põhinevad programmid on suunatud indiviidi tähelepanu ja meelerahuga seotud probleemide ennetamisele ja leevendamisele eesmärgiga saavutada elus positiivseid tulemusi (Georges & Tomlinson-Clarke, 2015; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Tähelepanu suunamise klassikalisteks võteteks on järsud stiimulite muutused – klassi valgustuse muutus, ootamatu heli, õpetaja hääletämbri vahetumine või ükskõik, milline seda sorti muutus üldise olemusega muutuste gammast. Tavaliselt kasutavad õpetajad tähelepanu äratamiseks üldlevinud võtteid, nagu käte plaksutamine ning suuliste korralduste andmine klassitäie laste puhul või õpilaste nimepidi kutsumine väiksemate gruppide puhul (Gagne & Driscoll, 1992). Tähelepanu suunamine on otseselt seotud eneseregulatsiooni arendamisega. Õpilase eneseregulatsioonioskust ehk oskust iseseisvalt reguleerida oma õppimist on tähtsaks peetud alates 20. sajandi lõpust (Boekaerts, 1999). Osad uurijad on jõudnud järeldusele, et *mindfulness*'il põhinevad programmid parandavad eneseregulatsioonioskust ning selle toime on pikaajaline (Galla, Greenland, & Black, 2016). Kuigi *mindfulness*'i programmid olid algselt suunatud peamiselt täiskasvanutele, on programme järjest enam hakatud kohandama ka lastele ja noorukitele. Seda põhjusel, et nende positiivne mõju õpilaste võimetele on olnud märgatav (Galla et al., 2016).

Viimastel aastatel rõhutavad teadlased järjest enam vajadust uurida võimalusi ning programme laste ja noorukite tähelepanu ja meelerahu parandamiseks, püüdes samaaegselt ennetada noorukite emotsionaalseid probleeme (Viafora et al., 2015). Uurimustega on kindlaks tehtud, et õppimisprotsessi takistav ja tähelepanu kõrvalejuhtiv ärevustunne avaldub kõige sagedamini lapse- ning noorukieas (Raaijmakers et al., 2008; Silverman, Pina, & Viswesvaran, 2008). Vaatamata sellele, et mõõdukas pingeline võib lühiajaliselt sooritusvõimet parandada, segab pidev ärevus õpitu kinnistumist (Joels et al., 2006). Õpiraskustega õpilased on eakaaslastest veelgi murelikumad ning rahutumad ning seetõttu esineb neil ka tähelepanu

suunamisega rohkem probleeme (Al-Yagon, 2010; Maag & Reid, 2006; Schmidt, Prah, & agran, 2014).

*Mindfulness*'i uurimine on aktuaalne, kuna tänapäeva infoajastu iseärasused tekitavad laste seas palju pinget ja erutust ning mõjutavad õppimise kvaliteeti. Kuna oodatust madalamate õpitulemustega õpilaste seas on sageli täheldatud ebakindlust ja meeleolulangust (Christenson & Thurlow, 2004; Mishna & Muskat, 2004; Murray, Goldstein, Nourse, & Edgar, 2000), on oluline osata õpilasi aidata.

Eestis aastatel 2009–2011 läbiviidud SEYLE uurimuse tulemused näitasid, et õpetajate arvates esineb õpilastel kõige sagedamini ärevust (Lumiste, 2011). Uurimusest selgus, et viiel protsendil Tallinna koolide õpilastest esineb kerget või mõõdukat ärevust. Üle poole küsitletud õpetajatest tunnistas, et on püüdnud erutatud õpilasi aidata. Seitse protsenti küsitletutest hindas oma aitamisvõimeid piisavaks. Umbes viiendik tõdes, et neil ei ole selles vallas kogemusi ning neljandik, et nad ei ole harjunud õpilaste rahutusprobleemide lahendamise tegelemisega (Lumiste, 2011). Saadud tulemused viitavad sellele, et Eesti õpetajad vajavad juhtnööre ning tõhusamaid vahendeid õpilaste abistamiseks meelerahu saavutamisel, eriti kui arvestada asjaolu, et tänu koolide jõupingutustele pakkuda rohkem tuge ja teenuseid on viimastel aastatel järjest enam õpiraskustega lapsi asunud õppima tavakoolidesse (Harðardóttir, Júlíusdóttir, & Guðmundsson, 2015). Eestis on tähelepanu ja meelerahu harjutuste kogumiku „Vaikuseminutite harjutused“ loomise näol võetud samme laste tähelepanu ja meelerahu parandamiseks.

### *Vaikuseminutite harjutused*

2014. aastal Eestis loodud Vaikuseminutite harjutuste komplektis sisalduvad harjutused toetuvad oma olemuselt ja sisult erinevatele *mindfulness*'i tüüpi harjutustele. Vaikuseminutite nime alla on koondatud lihtsad tähelepanu ja meelerahu harjutused (vt Lisa 1, Lisa 2, Lisa 3, Lisa 4, Lisa 5), mis aitavad märgata paremini enda sees ja ümber toimuvat, et olla tähelepanelik ja hooliv nii enda kui teiste suhtes (Vaikuseminutid MTÜ, s.a.). Eeldatakse, et sarnaselt teistele *mindfulness*'i tüüpi harjutustele, on Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimine üks võimalik viis tähelepanuoskuse treenimiseks. Vaikuseminutite tähelepanu ja meelerahu harjutused võimaldavad õpilasel välja tulla hajevil mõtetest ja tegutsemisrõõmu segavatest emotsioonidest (Vaikuseminutid MTÜ, s.a.).

Vaikuseminutite harjutused on kohandatud Eesti kontekstile sobivaks tuginedes teistele maailmas kasutusel olevatele *mindfulness*'i tüüpi harjutustele. Näiteks, kuulamise kogemise ja

hoolivuse uurimise harjutused sarnanevad teiste mujal maailmas kasutusel olevate harjutustega, mida kirjeldab oma 2015. aastal ilmunud raamatus „*Mindfulness for teachers: simple skills for peace and productivity in the classroom*“ Ameerika teadlane ning *mindfulness*'i õpetaja ja praktik Patricia Jennings. Eestis kasutusel oleva vaatlemisse süvenemise harjutusega analoogseid harjutusi on praktiseeritud ning kirjeldatud nimekate *mindfulness*'i liidrite, näiteks Debra Burdicki (2014) ja Susan Kaiser Greenlandi (2010) raamatutes. Vaatlemisse süvenemise harjutustest populaarsemad on keha tunnetamise ja hingamise tajumise harjutused, mida praktiseeritakse kogu maailmas ning kirjeldatakse *mindfulness*'i praktikute Susan Kaiser Greenlandi (2010), Patricia Jenningsi (2015) ja Daniel Rechtschaffen'i (2014) raamatutes.

Vaatamata sellele, et õpilaste tähelepanu köitmiseks soovitatakse õpetajatel kasutada erinevaid võtteid, ei ole *mindfulness*'i tüüpi harjutused Eestis tänapäeval levinud. *Mindfulness*'i tüüpi harjutusi ei kirjeldata eestikeelsetes laste psühholoogiat käsitlevates teatmikes ega muudes õpetajatele mõeldud käsiraamatutes (vt Aru & Bachmann, 2009; Biddulph, 2008; Kõrgesaar, 2002). Eesti õpetajad tunnevad Vaikuseminutite harjutuste vastu suurt huvi, võtavad aktiivselt osa Vaikuseminutite koolitustest ja praktiseerivad harjutusi koos õpilastega. Sellest tulenevalt on probleemiks, et Vaikuseminutite harjutuste sobivust Eesti õpilastele pole teadussuuringutega hinnatud.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada esimeses, teises ja kolmandas kooliastmes õpetavate haridustöötajate hinnangud *mindfulness*'il põhinevate Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides.

### *Eneseregulatsioonioskus*

Uurimuste kohaselt mõjub lihtsate harjutuste tegemine (nt helide kuulamine, enesetunde uurimine, keskendunult hingamise tajumine jt) positiivselt enesetundele, tähelepanuvõimele ning eneseregulatsioonioskusele (Jennings, 2015; Thierry, Bryant, Nobles, & Norris, 2016). Eneseregulatsioonioskus on otseselt seotud õpioskustega, kuna see võimaldab õppijal omandada uut infot ning soodustab positiivsete õpitulemuste saavutamist. Eneseregulatsioon on metakognitiivne protsess, mis näitab, mil määral on õpilane motivatsiooniliselt ja käitumuslikult õppeprotsessis aktiivne (Lee, Lim, & Grabowskig, 2009; Zimmermann & Martinez-Mons, 1986). Eneseregulatsioonioskus hõlmab olulisi õppeprotsessi komponente, sh õpitegevuse planeerimist ja selle hindamist (Lee et al., 2009; Zimmermann, 1998; Zimmermann & Martinez-Mons, 1986).



Eneseregulatsioonioskust on võimalik seletada lähtuvalt kolmest lähenemisviisist. Esiteks, õpilased suudavad ise oma õpioskusi parandada läbi metakognitiivsete ja motivatsiooniliste strateegiate kasutamise. Teiseks, hea eneseregulatsioonioskusega õpilased suudavad valida sobivaid õppimise võtteid ning luua soodsat õppekeskkonda. Ning kolmandaks, eneseregulatsioonioskusest sõltub, mil määral vajab õpilane kõrvalist juhendamist (Sha, Looi, Chen, Seow, & Wong, 2012).

Uurimused kinnitavad, et tähelepanuvõime parandamine mõjutab positiivselt erinevaid õpioskusi, sealhulgas keskendumist ja suutlikkust omandada uut infot (Zimmermann, 1998). Probleemid õpitu kinnistumisega esinevad sageli koos tähelepanuvõime puudulikkusega või süvenevad selle tagajärjel (Commodari, 2012; Dye & Bavelier, 2010; Brook & Boaz, 2005), sest ebapiisav tähelepanu põhjustab ebaõnnestumist ja raskusi koolis ning mõjutab oskuste, nagu lugemine ja kirjutamine, kvaliteeti (Vellutino et al., 1996). Eneseregulatsioonioskuse kujunemisel mängivad olulist rolli tähelepanu ja täidesaatvad funktsioonid (nt arutlusvõime, tegevuste järjestamine, võime tähelepanu soovitud suunata ja seda hoida jms) (Bishop et al., 2004; Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Sasser, Bierman, & Heinrichs, 2014). Kuna eneseregulatsioonioskus on otseselt seotud indiviidi kõigi nelja meelega (nägemis-, kuulmis-, haistmis- ja kompimismeel) (Hanh, 1976), on kooli tingimustes oluline tähelepanu pöörata kuulamisele.

Kuulmisel ja kuulamisel on informatsiooni saamise seisukohast oluline roll. Seda eelkõige seetõttu, et kuulamine on üks olulisi suhtlemisvorme, mille oskuslik kasutamine annab eelised tähenduse mõistmisel (Hiiepuu & Hiisjärv, 2005; Säljö, 2003). Samuti tuleb arvestada, et esimese klassi õpilaste ebapiisava lugemisoskuse tõttu on õppimisprotsessis kuulamise osa suur. Lisaks eelnevale on leidnud kinnitust, et õpilastele on meelepärased ülesanded, mille lahendamisel jaotub tähelepanu erinevate võimalike toimingute vahel, sh piltide vaatamise ja teksti kuulamise vahel (Aru & Bachmann, 2009).

Üks eneseregulatsioonioskuse arendamise võtteid on *mindfulness*'i tüüpi harjutuste praktiseerimine. Need pakuvad õpilastele huvi, kuna lisaks eneseregulatsioonioskuse arendamisele võimaldavad need õpilastel korraldada oma arenguprotsessi vastavalt oma soovile ja vajadusele (Semple et al., 2005). Harjutuste praktiseerimine suurendab isiku võimekust olla teadlik ning tähelepanelik (Abrams, 2007; Mendelson et al., 2010). Teadlased kinnitavad, et *mindfulness*'i tüüpi harjutuste praktiseerimine parandab suhteliselt lühikese ajaga (viie nädala jooksul) õpilaste tähelepanuvõimet, enesekontrolli ja hoolivust teiste suhtes (Black & Fernando, 2014) ning harjutuste praktiseerimine on efektiivne juhul, kui harjutuste juhendid ehk instruksioonid on õpilastele arusaadavad.

*Õppevara instruksioonide sobivus õpilastele*

Õppeteksti mõistmisel on võrdselt olulised nii teksti keerukus kui lugeja mõistmisoskus (Läänemets, 2000; Mikk, 1980). Seetõttu peavad õppevara instruksioonid mõistmise soodustamiseks olema selged ja lühidad (Aru & Bachmann, 2009; Läänemets, 2000; Mikk, 1980). Et instruksioonid oleksid maksimaalselt mõistetavad, soovitatakse eelkõige hoiduda tundmatute sõnade (nt võõrsõnad, oskussõnad, harva esinevad sõnad) kasutamisest ning võimalusel eelistada lühemaid sõnu (Mikk, 1980; Läänemets, 2000). Info omandamise seisukohast on oluline võimaluste loomine ülesannete individualiseerimiseks ja loovuse kujundamiseks (Unt, 2000). Näiteks, harjutuste instruksioonide mõistmist toetab kaasakiskuv algus ning teksti emotsionaalsus (Läänemets, 2000; Mikk, 1980). Sellest tulenevalt on soovituslik õppematerjalina kasutatava teksti kohandamine vastavalt õpilaste eale (Mikk, 1995; Pedastsaar, 2000) ja eripäradele (Unt, 2000).

Õppimise õnnestumiseks on hädavajalik, et harjutused oleksid õpilastele meelepärased ning et kasutatava õppevaraga oleks huvitav ja kerge õppida. Meelepärased on need harjutused, mis on õpilasele heameelt ja rahuldust pakkuvad (EKSS, s.a.). Õpilase motiveerituse seisukohalt on oluline, et õpilane näeks õpitavas enda jaoks praktilist väärtust. Seetõttu on tähtsad õpitava elulisus (Mikk, 1995; Pedastsaar, 2000; Unt, 2000) ja olulisus (Läänemets, 2000). Võrdväärse tähtsusega on õppevara sobivus ja jõukohasus. Jõukohane on see tekst, mis on õpilastele arusaadav (Läänemets, 2000). Oluline on harjutuste instruksioonidest aru saada ning osata suunata oma tähelepanu konkreetsele tegevusele, reguleerida meelt ja emotsioone ning ennast motiveerida (Baird, Scott, Dearing, & Hamill, 2009; Davidson et al., 2012; Murray et al., 2000).

*Mindfulness'i tüüpi harjutustel põhinevate õppeprogrammide olemus mujal maailmas*

*Mindfulness'*i arendamisele suunatud programmide eesmärk on ennetada riskitegurite (nt pinget, ärritust) tekkimist ja minimeerida nende mõju läbi inimese sotsiaalse ja emotsionaalse heaolu kasvu (Mendelson et al., 2010; Viafora et al., 2015). *Mindfulness'*i tüüpi harjutused on varieeruvad ning nende pikkuse valik sõltub osaleja vanusest. Täiskasvanutele suunatud harjutuste praktiseerimise ajakulu on keskmiselt 20–45 minutit (Roemer & Orsillo, 2003). Laste ja kuni 19-aastaste noorukite puhul on teadlastel vastakad arvamused. Näiteks, osad teadlased arvavad, et soovitatav aeg harjutuste praktiseerimiseks on 3–5 minutit (Semple, Lee, & Miller, 2006) või 1–5 minutit (Wagner, Rathus, & Miller, 2006). Lühiajalist praktiseerimist põhjendatakse sellega, et lastel kipub tähelepanu pikapeale hajuma. Mõned teadlased on siiski seisukohal, et pikaajaste probleemidega noorukid vajavad vähemalt 10-minutilist seanssi

(Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). Käesoleval hetkel puudub üksmeel selles, millisest vanusest võiks *mindfulness*'i praktiseerimisega alustada. Siiski on osad teadlased (Black & Fernando, 2014; Schonert-Reichl et al., 2015; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010; Verduyn, 2000) veendunud, et *mindfulness*'i kasulikku toimet võib märgata juba konkreetsete operatsioonide staadiumis ehk alates 7. eluaastast (Piaget & Szeminska, 2002).

Burke (2010), analüüsis 15 erinevat uurimust, millede valimisse kuulusid 4–19-aastased uuritavad, tuvastas, et *mindfulness*'il põhinevad programmid on lastele ja noorukitele vastuvõetavad ning sobivad. Üheski uurimuses pole välja toodud soovimatuid kõrvalnähte. Sellegipoolest on võimalik, et osadel juhtudel (näiteks kui tegemist on raske depressiooniga) ei pruugi mõni *mindfulness*'i tehnika, nagu näiteks meditatsioon, olla sobiv (Shapiro & Carlson, 2009).

*Mindfulness*'i õppeprogrammide praktiseerimise tulemused varasemate uurimuste põhjal

Mitmed uurimused on näidanud, et *mindfulness*'i rakendamisega on koolides saavutatud mitmeid olulisi positiivseid muutusi õpilaste käitumises ja õpitulemustes. Näiteks Hollandis läbiviidud eksperimendi tulemustest selgus, et *mindfulness*'i harjutused on positiivse mõjuga tähelepanuvõimele. Eksperimendist võtsid osa 14 tähelepanuraskustega õpilast vanuses 11–18 aastat ja nende vanemad. Kaheksa nädala jooksul praktiseeriti *mindfulness*'i tüüpi harjutusi neljas grupis: kahes laste ja kahes lastevanemate grupis. Uuritavaid testiti kolmel korral: *mindfulness*'i õppe eel, pärast kaheksa nädalat kestnud *mindfulness*'i õpet ning pärast kaheksanädalast järelvaatluse perioodi. *Mindfulness*'i õppe ajal praktiseeriti erinevaid meelerahu harjutusi: keha tunnetamine ja skaneerimine, tähelepanelik hingamine, helide kuulamine, mõtete tajumine, keeruliste olukordade lahendamine ja reaktsiooni jälgimine. Iga õppetunni kestus oli 90 minutit. Nii lapsed kui nende vanemad täheldasid, et laste tähelepanuvõime paranes. Harjutuste toime püsis vähemalt kaheksa nädalat, mida kinnitasid järelvaatluse ajal tehtud testid (Bögels et al., 2008).

Teist lihtsat ja kergesti kasutatavat eneseregulatsioonioskuse parandamise programmi ehk MindUP-i katsetasid Kanada teadlased. Eksperimendist võttis osa 99 õpilast vanuses 9–11 aastat. *Mindfulness*'i tüüpi harjutusi (keskendunud hingamine, tähelepanelik kuulamine, hoolivuse uurimine, aga ka tähelepanelik maitsete ja lõhnade tajumine) praktiseeriti kord nädalas 12 nädala jooksul ning iga õppetunni kestus oli 40–50 minutit. Uurimistulemused näitasid, et kui lasta 9–11-aastastel õpilastel tähelepanu arendada koos võimalusega harjutada optimismi ja heatahtlikkust, paranevad mitte ainult kognitiivsed oskused, vaid ka sotsiaal-emotsionaalsed oskused. Näiteks väheneb pinget, paranevad õpitulemused ning suureneb

üldine heaolu (Schonert-Reichl et al., 2015). Heaolu suurenemist harjutuste praktiseerimise järgselt on täheldanud ka teised uurijad (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Semple et al., 2005).

Enesekontrolli arendamiseks on loodud programm „Meditatsioon jalataldadel“ (*Meditation on the soles of the feet*). Programmile on iseloomulik, et treeningu ajal on jalatallad toetatud põrandale. Harjutus on sarnane Eestis kasutusel oleva keha tunnetamise harjutusega. Programmist võttis osa kolm 13–14-aastast käitumisprobleemidega õpilast, kellega praktiseeriti 15-minutilisi harjutusi kokku 25 nädala jooksul. Programmi tulemusena oli märgata agressiivse käitumise vähenemist. Õpilased ise tõid välja lõdvestunud olekut, paranenud enesekontrolli- ja keskendumisvõimet ning positiivseid muutusi une kvaliteedis. Efekt säilis üle ühe aasta ning õpetajad kinnitasid, et õpilaste enesekontrolli- ja regulatsioonioskus oli piisav selleks, et vältida koolist väljalangemise ohtu (Singh et al., 2007).

Ameerika Ühendriikide uurijad Black ja Fernando (2014) hindasid *mindfulness*'i tüüpi harjutuste mõju kognitiivsete võimetele. Uurimuses osales 409 madala sissetulekuga perekonnast pärit California algklasside õpilast vanuses 5–9 aastat. Õppeperiood hõlmas viit harjutuste praktiseerimise nädalat ning lisaks seitsmenädalast õppejärgset jälgimist, mil harjutusi enam ei praktiseeritud. Viienädalane õppeprogramm eeldas kolm korda nädalas 15-minutilist *mindfulness*'i tüüpi harjutuste (tähelepanu, enesekontrolli ja hoolivuse arendamine) praktiseerimist. Uurimuse tulemusena ilmnas, et suhteliselt lühikese ajaga (ligikaudu viie nädalaga) on võimalik parandada õpilaste käitumist.

Uurijad Bluth ja Blanton (2013) viisid läbi veebipõhise küsitluse ning uurisid, kuidas tähelepanelikkus, *mindfulness* ning kaastundlikkus on seotud noorukite emotsionaalse heaoluga. Uurimuses osales 156 Kagu-Ameerika keskkooli 9.–12. klassi õpilast vanuses 14–18 aastat. Õpilastel paluti hinnata positiivsete ja negatiivsete emotsioonide tunnetamise sagedust ning oma võimet olla tähelepanelik ja keskendunud. Bluthi ja Blantoni uurimistulemused näitasid, et nii tähelepanelikkus kui ka empaatiavõime võivad aidata noorukitel keerukal arenguetapil saavutada emotsionaalset heaolu. Sellest tulenevalt võib oletada, et keskendumisvõime parandamine on üks võimalik viis, kuidas õpetada noortele teistega arvestamist. Suurenenud empaatiavõime võib omakorda parandada noorukite emotsionaalset heaolu ning seeläbi vähendada vägivalda, kiusamist ja koolist puudumist (Bluth & Blanton, 2013). Sarnaselt Bluthi ja Blantoni uurimuse tulemustele on ka teised uurimused kinnitanud *mindfulness*'i baasil praktiseeritavate harjutuste positiivset mõju tähelepanu parandamisele, rahutuse vähendamisele ja eneseregulatsiooni juhtimisele (Biegel,

Shapiro, Brown, & Schubert, 2009; Brownbridge, 2014; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Schonert-Reichl et al., 2015).

Ameerika Ühendriikide teadlased püstitasid hüpoteesi, mille kohaselt vähendab lastele suunatud tähelepanelikkusel põhinev kognitiivne teraapia (*Mindfulness-based cognitive therapy for children* ehk MBCT-C) laste tähelepanuprobleeme, ärevusnähte ja käitumuslikke probleeme. Erinevalt MBCT-st (*Mindfulness-based cognitive therapy*), mis on suunatud täiskasvanutele, tuli *mindfulness*'i tüüpi harjutusi kohandada vastavalt õpilaste eale ning nende pikkust lühendada. Hüpoteesi kontrollimiseks viidi läbi eksperiment, milles osalesid lugemisraskustega õpilased vanuses 9–13 aastat. Eksperimendis osalenud õpilased olid määratud lugemise parandusõppesse ning paljudel oli täheldatud ka pinget või ärevust. Eksperiment kestis 12 nädalat, mille käigus praktiseeriti kord nädalas 90 minuti jooksul *mindfulness*'i tüüpi harjutusi (keha tunnetamine, tähelepanelik hingamine).

Uurimisprogrammist võttis osa 25 last, kellest 13 moodustas katsegrupi ja 12 kontrollgrupi. Katse- ja kontrollgrupi tulemustes olulisi erinevusi ei leitud. Tulemused näitasid seost *mindfulness*'i tüüpi harjutuste praktiseerimise ning kognitiiv-käitumuslike võimete paranemise vahel. Paranemine tähelepanuvõime ning tulemus säilis vähemalt kolme kuu jooksul (Semple et al., 2010). Antud uurimistulemused kinnitavad ka varasemalt saadud uurimistulemused *mindfulness*'i tüüpi harjutuste praktiseerimise efektiivsuse kohta, mille kohaselt parandavad 45-minutilised *mindfulness*'i arendamise harjutused õpilaste võimet hoida soovitud tegevusel tähelepanu kuuenädalase praktiseerimise järel (Semple et al., 2005).

Saksamaal Zenneri, et al. läbiviidud uurimuse eesmärk oli kaasa aidata edaspidiste uurimuste korraldamisele. Tagamaks valdkonnast selge ülevaade viidi läbi metaanalüüs, mille käigus töötati põhjalikult läbi 24 eksperimentaalset uurimust eeldusega, et tegevus toimus koolis ja uuritavateks olid 1.–12. klassi õpilased. Kriteeriumidele vastavad uurimused leiti 12 suurimast andmebaasist. Uuriti, kuidas praktiseeritakse *mindfulness*'i tüüpi harjutusi koolikeskkonnas. Vastavalt tulemustele tehti järeldusi uurimuste teostatavuse ja aktsepteeritavuse kohta ning hinnati nende kvaliteeti andmaks soovitusi edasisteks uurimusteks. *Mindfulness*'i õppe kestus varieerus neljast nädalast 24 nädalani, kuid keskmiselt toimus see kord nädalas kaheksa nädala jooksul kestusega 45 minutit. Uurimuse tulemusena selgus, et läbi töötatud eksperimentaalsete uurimuste tulemused olid sarnased. *Mindfulness*'i tüüpi ja tähelepanu arendamise harjutuste praktiseerimise järgselt täheldati paranemist järgmistes aspektides: kognitiivsed võimed, emotsionaalne heaolu, ärevus, enesehinnang, teistest hoolimine jms. Lisaks täheldati, et harjutuste toime on tugevam juhul, kui neid praktiseeritakse ka kodus (Zenner et al., 2014).

Varasemate uurimuste tulemusi arvestades saab kokkuvõtvalt öelda, et *mindfulness*'i õppel põhinevate harjutuste praktiseerimine mõjub positiivselt tähelepanu arendamisele, rahutuse ja meeleolulanguse ennetamisele ning eneseregulatsiooni juhtimisele. Seetõttu näeb käesoleva töö autor vajadust välja selgitada, kuidas sobivad õpilastele Eestis kasutusel olevad Vaikuseminutite harjutused.

### *Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Uurimuse eesmärk on välja selgitada esimeses, teises ja kolmandas kooliastmes õpetavate haridustöötajate hinnangud *mindfulness*'il põhinevate Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides. Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. *Kuidas hindavad haridustöötajad harjutuste sobivust ja meeldivust oma õpilastele?* Õppimise õnnestumise seisukohast on oluline, et praktiseeritavad harjutused oleksid õpilastele huvipakkuvad ning meelepärased (Pedastsaar, 2000; Unt, 2000). Sobivad on need harjutused, mille instruktsioonid on õpilastele eakohased ja arusaadavad (Läänemets, 2000; Mikk, 1980; Unt, 2000). Sellest tulenevalt on oluline teada saada, kas Vaikuseminutite harjutuste instruktsioonid on teksti mõistmise seisukohast erinevas vanuses õpilastele sobivad ning meelepärased.
2. *Millistel eesmärkidel haridustöötajad harjutusi enim praktiseerivad?* *Mindfulness*'i arendamisel põhinevate harjutuste põhieesmärk on parandada keskendumis- ja tähelepanuvõimet, eneseregulatsiooni- ja rahunemisoskust ning hoolivust kaaslaste suhtes (Vaikuseminutid MTÜ, s.a.). Seetõttu on huvipakkuv, kas haridustöötajate harjutuste praktiseerimise eesmärgid kattuvad eelnimetatud eesmärkidega.
3. *Mis soodustab haridustöötajate hinnangul harjutuste sooritamist?* Uurimuse abil sooviti teada saada, millised on Vaikuseminutite harjutuste sooritamist enim soodustavad tegurid.
4. *Mis raskendab haridustöötajate hinnangul harjutuste sooritamist?* Uurimusega taotleti välja selgitada Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist takistavaid tegureid. Vastavalt saadud tulemustele on võimalik anda Vaikuseminutite MTÜ-le soovitusi harjutuste muutmiseks ja täiendamiseks ning harjutusi praktiseerivatele õpetajatele ettepanekute tegemiseks.
5. *Milline on harjutuste praktiseerimise ajaline kestus?* Vaatamata sellele, et õpilastele on sobilikud kuni 45-minutilised harjutused (Semple et al., 2005), arvatakse, et optimaalne harjutuste praktiseerimise aeg on 1–5 minutit (Wagner et al., 2006). Seega on huvipakkuv, kui pikalt praktiseeritakse Eestis kasutusel olevaid Vaikuseminutite harjutusi.

### Metoodika

Käesolevas uurimistöös kasutati kvalitatiivset-kvantitatiivset uurimismeetodit. Andmete kogumise viisi valikul lähtuti Vaikuseminutite koolituse läbinud haridustöötajate arvust, kelle hinnangut sooviti saada. Otsustati, et käesoleva magistritöö raames on otstarbekas kasutada ankeetküsitlust, kuna kaardistusuuringute üheks andmekogumismeetodiks on anketeerimine (Õunapuu, 2014). Ankeetküsitlusega on võimalik uurimusse kaasata suuremal hulga vastajaid. Kvantitatiivse uurimistöö tunnusteks on suur valim, arvandmete kogumine ja analüüs ning statistiline olulisus (DJS Research Ltd, 2009). Kvantitatiivne analüüs võimaldas võrrelda erinevaid grappe, reastada haridustöötajate hinnanguid ning üldistada vastuseid. Parema ülevaate saamiseks kasutati ankeetküsitluse koostamisel avatud küsimusi. Avatud küsimuste vastuste kvalitatiivsel analüüsimisel oli võimalik paremini mõista haridustöötajate hinnanguid. Uurimistulemused on täpsemad, kui kvantitatiivsed ja kvalitatiivset uurimismeetodit kombineerida (Thomas, 2003).

### Valim

Käesoleva uurimistöö üldkogumi moodustasid Vaikuseminutite koolituse (kahe- või ühepäevane baaskoolitus) läbinud või tutvustavas tunnis osalenud Eesti õpetajad ja tugispetsialistid (edaspidi haridustöötajad). Valimi moodustasid I–III kooliastme haridustöötajad, kelleks olid nii klassi- ja aineõpetajad kui ka muud toetavad pedagoogid (vt Tabel 1). Haridustöötajate kontaktid saadi Vaikuseminutite MTÜ kontaktisikult. Veebipõhise ankeetküsitluse läbiviimiseks kasutati ettekavatsetud valimit (*purposive sample*). Ettekavatsetud valimi liikmeid on võimalik uurijal ise valida, lähtudes oma eesmärgist ning teatud grupiga seotud teadmistest ja kogemustest (Õunapuu, 2014).

Ankeetküsitlusele vastas 47 haridustöötajat, kellest üks oli eelkoolipedagoog. Viimase vastuseid analüüsimisel ei arvestatud ning seega osutus valimi suuruseks 46 haridustöötajat. Enamik haridustöötajatest olid naised ( $N = 44$ ; 96%); mehi oli haridustöötajate seas kaks (4%). Haridustöötajatest 37 (80%) töötas täiskoormusega ning ülejäänud ( $N = 9$ ; 20%) osakoormusega. Valimi kirjeldamiseks lähtuvalt ankeedile vastanud haridustöötajate vanusest ja staažist kasutati anketeerimisel vahemikskaalat. Valimi kirjeldus ning jaotus on toodud tabelis 2.

Tabel 1. *Haridustöötajate jaotus lähtuvalt erialast*

Eriala	Haridustöötajate arv (N = 46)
Klassiõpetajad	13 (28%)
Aineõpetajad	21 (46%)
Eripedagoogid	7 (15%)
Sotsiaalpedagoogid	3 (7%)
Abiõpetajad	2 (4%)
Kokku	46 (100%)

Tabel 2. *Haridustöötajate jaotus lähtuvalt vanusest ja tööstaažist*

Vanus	Haridustöötajate arv (N = 46)	Tööstaaž (aastates)	Haridustöötajate arv (N = 46)
kuni 29	8 (17%)	kuni 5	7 (15%)
30–39	14 (31%)	5–9	6 (13%)
40–49	10 (22%)	10–14	9 (20%)
50–59	8 (17%)	15–19	5 (11%)
60 ja enam	6 (13%)	20 ja enam	19 (41%)
Kokku	46 (100%)	Kokku	46 (100%)

Enamik valimi moodustanud haridustöötajatest omas magistrikraadi (N = 33; 72%) või bakalaureusekraadi (N = 12; 26%) ning leidis üks haridustöötaja kesk- või keskeriharidusega (2%). Haridustöötajatest 81% oli läbinud kahepäevase Vaikuseminutite baaskoolituse (N = 37). Kaheksa haridustöötajat oli läbinud ühe päeva kahepäevasest baaskoolitusest (17%). Baaskoolituse läbinud haridustöötajate hulgast osales seitse (15%) ka Vaikuseminutite harjutusi tutvustavas tunnis ning leidis üks haridustöötaja, kes osales vaid tutvustavas tunnis (2%). Enamik valimisse kuuluvatest haridustöötajatest osales koolitusel 2016. aastal (N = 27; 59%). Kuusteist haridustöötajat (35%) läbis koolituse 2015. aasta II poolaastal (N = 16) ning kolm haridustöötajat (7%) võttis koolitusest osa 2015. aasta I poolaastal.

### *Mõõtevahendid*

Uurimuses kasutati andmekogumismeetodina elektroonilist struktureeritud ankeetküsitlust, milles oli nii hindamisskaalaga, valikvastustega kui ka avatud vastustega küsimusi. Ankeedi koostamisel kasutati töövahendit Google Forms (vt Lisa 6). Ankeeti koostati vajaduspõhiselt koostöös Vaikuseminutite MTÜ liikmetega. Ankeedi koostamise eesmärk oli väiksemahulise uurimistöö läbiviimisega aidata kaasa laiapõhjalisema uurimuse teostamisele. Sellest tulenevalt on koostatud ankeet mahukas.

Uurimuses osalenud haridustöötajatele saadeti elektroonilisele ankeedile juhatav link. Eesti Teadlaste Eetikakoodeksi (2002) kohaselt ei tohi teadusuurimused, mille objektideks on



inimesed, olla vastuolus inimväärikuse ja inimõigustega, mistõttu selgitati ankeedi täitjatele töö eesmärki ning kinnitati uurimuse anonüümsust.

Ankeet koosnes kolmest plokist: Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise võimalused, üldkõikumused ja taustaandmed. Esimesse küsimuste plokki kuulusid küsimused, millega sooviti välja selgitada haridustöötajate hinnangud Vaikuseminutite harjutuste sobivusele õpilastele. Vaikuseminutite harjutusi hinnati ühekaupa, et saadud tagasiside oleks iga harjutuse kohta üheselt mõistetav ning parendamine vajaduspõhine. Igal haridustöötajal oli võimalik vahele jätta küsimused harjutuste kohta, mida ei olnud praktiseeritud.

Kuue küsimusega sooviti välja selgitada haridustöötajate hinnangud harjutuste instruksioonide sõnastuse sobivuse kohta ning viis avatud küsimust võimaldasid kommenteerida ja põhjendada oma hinnangut või anda soovitusi. Käesoleva magistr töö raames kirjeldatakse neist kahe tulemusi. Lisaks oli kaks täpsustavat küsimust konkreetse harjutuse praktiseerimist takistavate ja soodustavate tegurite kohta. Teises plokis küsiti üldküsimusi harjutuste praktiseerimise kohta: kui suures grupis, mitme nädala jooksul, kui tihti, kui pikaajaliselt, missuguses õppeprotsessi etapis ja millisel eesmärgil harjutusi praktiseeriti ning kas harjutusi saab seostada tunni erinevate teemadega ja kas need toetavad põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade eesmärkide saavutamist. Ankeedi kolmandas plokis küsiti taustaandmetena haridustöötajate sugu, vanust, tööstaaži, töökoormust, ametinimetust, haridustaset ning seda, millist liiki Vaikuseminutite koolitust ja millal on keegi läbinud. Lisaks paluti täpsustada, millistest Vaikuseminutite harjutusi tutvustavatest materjalidest lähtuti harjutuste praktiseerimisel.

Ankeedi kvaliteeti mõõdavad valiidsus ja reliaablus. Valiidsus näitab, kas ikka mõõdetakse seda, mida arvatakse end mõõtvat (Elmes, Kantowitz, & Roediger III, 2013; Tooding, 2015), ning selle kindlustamiseks otsustati lasta ankeeti piloteerida ja kommenteerida kolmel isikul: kahel tegevõpetajal ja ühel haridustööga mitteseotud inimesel. Pilootküsitlusega sooviti teada saada, kas elektroonilise ankeedi küsimused on selged ja üheselt mõistetavad ning kas ankeedi vastamisele kuluvat aega on adekvaatselt hinnatud. Piloteerimise järel selgus, et küsimused on mõistetavad, kuid seejuures parandati mõned grammatilised ja hooletusvead. Reliaablus näitab, kui töökindel ja usaldusväärne mõõtmine on (Elmes et al., 2013; Tooding, 2015). Harjutuste instruksioonide sõnastuse sobivuse hindamiseks kasutati kolme erinevat sõnastust, et vältida väär- ja kahetimõistmist, mis võivad uurimistulemusi kallutada. Haridustöötajate võimalikult täpse hinnangu saamiseks kasutati 5-pallist järjestusskaalat. Ankeedi sisereleiaabluse kontrollimiseks kasutati kolme sama fenomeni mõõtvat väidet:

1. Minu hinnangul on harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele eakohane.
2. Minu hinnangul on harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele arusaadav.
3. Minu hinnangul vajab harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus muudatusi.

Kolmas väide ei ole kahe esimesega ühesuunaline, mistõttu selle tunnused kodeeriti kahe eelneva väitega ühesuunaliseks. Tulemusena saadi hinnangud vastandküsimusele – *Minu hinnangul ei vaja harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus muudatusi.* Saadud tunnustega tehti andmete kontroll ning ankeedi sisereleiaabluse hindamiseks arvutati Cronbachi alfa, mis näitas, et ankeedi tulemused on usaldusväärsed ( $\alpha = .78$ ).

### Protseduur

Anketeerimine viidi läbi 2016. aasta märtsis ja septembris. Ankeedi link koos põhjaliku sissejuhatava tekstiga saadeti kahel erineval moel: otse koolitusel osalenud haridustöötajatele ja koolituse tellinud kooli sotsiaalpedagoogist kontaktisikule või kooli direktorile, kellel paluti koolitusel osalenud pedagoogidele uurimuses osalemise kutse edasi suunata.

Kogutud andmed, sealhulgas mitteamarvulised tunnused, mis teisendati arvulisteks tunnusteks, eksporditi tabelarvutusprogrammi Microsoft Excel. Esinesid ka mitme sobiva vastusevariandiga küsimused. Nende analüüsimiseks lahutati kõik vastusevariandid üksteisest ning loodi täiendavad veerud kõikide vastusevariantide jaoks. Näiteks küsimuse *Missuguses õppeprotsessi etapis praktiseerisite Vaikuseminutite harjutusi* kõikidele vastusevariantidele loodi omaette veerud: päeva alustuseks; tunni sissejuhatavas osas; tunni põhiosas; tunni lõpetavas osas; siis, kui lapsed ise soovi avaldasid. Vastused kodeeriti binaarseteks tunnusteks, millel on ainult kaks võimalikku väärtust (Õunapuu, 2014). Avatud küsimuste vastuste analüüsimiseks kasutati sisuanalüüsi, mille eesmärk oli teha täpseid ja usaldusväärsed järeldusi. Sisuanalüüsi järgselt kodeeriti sõnalised andmed sobivasse vormi, asendades need numbriliste väärtustega (Õunapuu, 2014), et kasutada neid edasises statistilises analüüsis.

Pärast toorandmestiku korrastamist koostati kogutud andmete põhjal objekt-tunnus-maatriks võimaldamaks statistilist analüüsi (Õunapuu, 2014). Põhjalikuks andmete töötlemiseks ja analüüsimiseks kanti need üle statistikapaketti SPSS 20 (*Statistical Package for Social Science*). Andmeanalüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine,

protsendid, standardhälve) ning mitteparameetrilisi teste (Friedman ja Mann-Whitney U-test). Statistiliselt oluliseks loeti tulemust, mille olulisuse nivoo oli  $p < .05$ .

Andmete korrastamisel enne analüüsi selgus, et Vaikuseminutite viimast harjutust „Hoolivuse uurimine“ (vt Lisa 5) on praktiseerinud alla poole vastanutest ( $N = 14$ ), mistõttu selle harjutuse analüüsi tulemusi käesolevas magistritöös ei kajastata.

### Tulemused

#### *Haridustöötajate hinnangud harjutuste sobivusele oma õpilaste näitel.*

Et kaardistada vastanute arvamusi harjutuste sobivuse kohta, kasutati kirjeldavat statistikat ning analüüsiti haridustöötajate hinnanguid kolme väite korral:

- 1) *Minu hinnangul on harjutuse instruksiooni sõnastus õpilastele eakohane.*
- 2) *Minu hinnangul on harjutuse instruksiooni sõnastus õpilastele arusaadav.*
- 3) *Minu hinnangul vajab harjutuse instruksiooni sõnastus muudatusi.*

Kuna hinnanguid küsiti nelja harjutuse kohta, siis tulemused on esitatud tabelites 3–6.

Saamaks teada, kas harjutuste praktiseerimise erinevate sageduskordade korral on haridustöötajate hinnangud erinevad, taheti võrrelda kolme grupi hinnanguid: haridustöötajad, kes praktiseerisid harjutust ainult üks kord, haridustöötajad, kes praktiseerisid harjutust kaks kuni viis korda ning haridustöötajad, kes praktiseerisid harjutust kuus ja enam korda. Selgus, et ainult ühel korral harjutusi praktiseerivaid haridustöötajaid on järelduste tegemiseks ebapiisavalt, mistõttu liideti need teise grupiga, kes praktiseerisid harjutusi kaks kuni viis korda. Ühtsuse huvides liideti esimene ja teine grupp, kes praktiseerisid harjutusi üks kuni viis korda, kõigi harjutuste lõikes.

Küsitlusele vastanud 46 haridustöötajast 42 oli oma õpilastega praktiseerinud harjutust „Kuulamise kogemine“. Haridustöötajate arvates on harjutus nii eakohane kui arusaadav, kuid leidis haridustöötajaid, kes osaliselt ei olnud nende väidetega nõus. Haridustöötajatest kaks tegid harjutust ainult üks kord; 18 vastajat kaks kuni viis korda ning 21 kuus ja enam korda. Üks haridustöötaja jättis harjutuse praktiseerimise kordade arvu täpsustamata. Statistilise olulisuse arvutamiseks liideti üks kuni viis korda praktiseerivate haridustöötajate hinnangud kokku. Selgus, et erineva sagedusega harjutust praktiseerivate haridustöötajate hinnangute erinevus ei ole statistiliselt oluline (Mann-Whitney U testiga;  $p > .05$ ) (vt Tabel 3).

Tabel 3. Harjutuse „Kuulamise kogemine“ sobivus õpilastele haridustöötajate hinnangul

Hinnangud	Eakohane N = 42	Arusaadav N = 42	Vajab muudatusi N = 42
1 – ei nõustu üldse	0 (0%)	0 (0%)	15 (36%)
2 – pigem ei nõustu	0 (0%)	0 (0%)	12 (28%)
3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte	5 (12%)	3 (7%)	7 (17%)
4 – pigem nõus	15 (36%)	15 (36%)	7 (17%)
5 – täiesti nõus	22 (52%)	24 (57%)	1 (2%)
Kokku	42 (100%)	42 (100%)	42 (100%)
Hinnangute M	4.41	4.50	2.2
SD	.70	.63	1.18
p	.18	.27	.6

*N – haridustöötajate arv; M – statistiline keskmine; SD – standardhälve; p – olulisuse nivoo*

Küsitlusele vastanud 46 haridustöötajast 34 oli praktiseerinud harjutust „Hingamise tajumine“. Haridustöötajate arvates on harjutus nii eakohane kui arusaadav, kuid leidis haridustöötajaid, kes osaliselt ei olnud nende väidetega nõus. Haridustöötaja, kes praktiseeris harjutust üks kord, jättis harjutuse instruksiooni sõnastuse muutmise vajaduse kohta hinnangu andmata. Haridustöötajatest kolm tegid harjutust ainult üks kord; 16 haridustöötajat kaks kuni viis korda ning 15 kuus ja enam korda. Statistilise olulisuse arvutamiseks liideti üks kuni viis korda praktiseerivate haridustöötajate hinnangud kokku. Selgus, et kahe grupi liikmete hinnangute erinevus eakohasuse ja muudatuste vajaduse osas ei ole statistiliselt oluline (Mann-Whitney U testiga;  $p > .05$ ). Instruksioonide arusaadavuse osas erineva sagedusega harjutust praktiseerivate haridustöötajate hinnangute erinevus on statistiliselt oluline ( $p < .05$ ) (vt Tabel 4).

Tabel 4. Harjutuse „Hingamise tajumine“ sobivus õpilastele haridustöötajate hinnangul

Hinnangud	Eakohane N = 34	Arusaadav N = 34	Vajab muudatusi N = 33
1 – ei nõustu üldse	0 (0%)	0 (0%)	15 (44%)
2 – pigem ei nõustu	0 (0%)	0 (0%)	9 (26%)
3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte	2 (6%)	1 (3%)	1 (3%)
4 – pigem nõus	13 (38%)	19 (56%)	6 (18%)
5 – täiesti nõus	19 (56%)	14 (41%)	2 (6%)
Kokku	34 (100%)	34 (100%)	33 (97%)
Hinnangute M	4.5	4.43	2.04
SD	.62	.5	1.29
p	.32	.04	.62

*N – haridustöötajate arv; M – statistiline keskmine; SD – standardhälve; p – olulisuse nivoo*

Küsitlusele vastanud 46 haridustöötajast 29 oli praktiseerinud harjutust „Vaatlemisse süvenemine“. Haridustöötajate arvates on harjutus nii eakohane kui arusaadav, kuid leidis üks haridustöötaja, kes osaliselt ei olnud nende väidetega nõus. Kaks haridustöötajat (8%) jätsid harjutuse sõnastuse muutmise vajaduse kohta hinnangu andmata. Haridustöötajatest seitse tegid harjutust ainult üks kord; 15 haridustöötajat kaks kuni viis korda ning 6 kuus ja enam korda. Ühtsuse huvides ja statistilise olulisuse arvutamiseks liideti üks kuni viis korda praktiseerivate haridustöötajate hinnangud kokku. Üks haridustöötaja jättis harjutuse praktiseerimise kordade arvu täpsustamata. Selgus, et kahe grupi liikmete hinnangute erinevus ei ole statistiliselt oluline ( $p > .05$ ) (vt Tabel 5).

Tabel 5. Harjutuse „Vaatlemisse süvenemine“ sobivus õpilastele haridustöötajate hinnangul

Hinnangud	Eakohane N = 29	Arusaadav N = 29	Vajab muudatusi N = 27
1 – ei nõustu üldse	0 (0%)	0 (0%)	8 (27%)
2 – pigem ei nõustu	0 (0%)	0 (0%)	9 (31%)
3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte	1 (4%)	1 (4%)	2 (7%)
4 – pigem nõus	14 (48%)	14 (48%)	6 (21%)
5 – täiesti nõus	14 (48%)	14 (48%)	2 (7%)
Kokku	29 (100%)	29 (100%)	27 (93%)
Hinnangute M	4.45	4.45	2.44
SD	.57	.57	1.34
p	.25	.25	.14

*N* – haridustöötajate arv; *M* – statistiline keskmine; *SD* – standardhälve; *p* – olulisuse nivoo

Küsitlusele vastanud 46 haridustöötajast oli 24 praktiseerinud harjutust „Keha tunnetamine“. Üks haridustöötaja jättis harjutuse instruksioonide sõnastuse muutmise vajaduse kohta hinnangu andmata. Haridustöötajatest kuus tegid harjutust ainult üks kord; 11 haridustöötajat kaks kuni viis korda ning 6 haridustöötajat kuus ja enam korda. Ühtsuse huvides ja statistilise olulisuse arvutamiseks liideti üks kuni viis korda praktiseerivate haridustöötajate hinnangud kokku. Üks haridustöötaja jättis harjutuse praktiseerimise kordade arvu mainimata. Selgus, et kahe grupi liikmete hinnangute erinevus eakohasuse ja arusaadavuse osas võib statistiliselt oluline olla, sest statistiliselt oluline on erinevus, mille tõenäosus on alla 5% ( $p < .05$ ). Kahe grupi liikmete hinnangute erinevus muudatuste vajaduse osas ei ole statistiliselt oluline ( $p > .05$ ) (vt Tabel 6).

Tabel 6. Harjutuse „Keha tunnetamine“ sobivus õpilastele haridustöötajate hinnangul

Hinnangud	Eakohane N = 24	Arusaadav N = 24	Vajab muudatusi N = 23
1 – ei nõustu üldse	0 (0%)	0 (0%)	7 (29%)
2 – pigem ei nõustu	1 (4%)	0 (0%)	9 (38%)
3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)
4 – pigem nõus	12 (50%)	12 (50%)	3 (13%)
5 – täiesti nõus	9 (38%)	10 (42%)	2 (8%)
Kokku	24 (100%)	24 (100%)	23 (96%)
Hinnangute M	4.21	4.33	2.30
SD	.78	.64	1.29
p	.04	.04	.09

*N – haridustöötajate arv; M – statistiline keskmine; SD – standardhälve; p – olulisuse nivoo*

#### *Haridustöötajate hinnangud harjutuste meeldivusele oma õpilaste näitel*

Et kaardistada haridustöötajate arvamusi küsimuses, kas harjutused meeldivad õpilastele, kasutati kirjeldavat statistikat ning analüüsiti haridustöötajate hinnanguid järgmise väite puhul: *Minu hinnangul harjutus meeldis õpilastele*. Hinnang saadi iga harjutuse kohta eraldi. Selgus, et kahe grupi liikmete hinnangute erinevus ei ole statistiliselt oluline ( $p > .05$ ) (vt Tabel 7).

Tabel 7. Harjutuste meeldivus õpilastele haridustöötajate hinnangul

Hinnangud	Kuulamise kogemine N = 42	Hingamise tajumine N = 34	Vaatlemisse süvenemine N = 29	Keha tunnetamine N = 24
1 – ei nõustu üldse	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2 – pigem ei nõustu	2 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte	4 (10%)	5 (15 %)	5 (17%)	6 (25%)
4 – pigem nõus	15 (35%)	17 (50%)	11 (38%)	11 (46%)
5 – täiesti nõus	21 (50%)	12 (35%)	13 (45%)	7 (29%)
Kokku	42 (100%)	34 (100%)	29 (100%)	24 (100%)
Hinnangute M	4.31	4.21	4.28	4.04
SD	.84	.69	.75	.75
p	.08	.35	.30	.15

*N – haridustöötajate arv; M – statistiline keskmine; SD – standardhälve; p – olulisuse nivoo*

Lisaks anti haridustöötajatele võimalus põhjendada oma seisukoht vastates kahele küsimusele. Esimese küsimuse formuleering oli järgmine: *Palun selgitage, mille põhjal otsustasite, et õpilastele harjutus meeldis*. Hinnangut küsiti iga harjutuse kohta eraldi. Seoses sellega, et kõige suuremat vastukaja leidis esimene harjutus „Kuulamise kogemine“ ning

järgmiste korral vastati „*vaata eelmist*“, siis sisuanalüüsi kasutades kodeeriti sobivasse vormi ainult eelnimetatud harjutuse vastuste tulemused. Kuulamise harjutust praktiseerinud 42 haridustöötajast põhjendas oma seisukohta 24 ning ilmnes, et haridustöötajate arvamused on analoogsed. Selgus, et haridustöötajad küsisid õpilastelt tagasisidet tehtud harjutuse kohta ning 14 haridustöötajat (33%) tõi välja, et õpilased ise ütlesid, et harjutus neile meeldib ja et nad tahavad harjutust ka edaspidi teha. Kümme haridustöötajat (24%) seletas meeldivust sellega, et harjutuse sooritamine mõjus lastele rahustavalt, lapsed muutusid rõõmsamateks ning kadusid pinged. Üks haridustöötaja märkis, et ka vähemaktiivsed õpilased soovisid harjutust teha.

Teise küsimuse formuleering oli järgmine: *Kui ilmnes, et harjutus õpilastele ei meeldinud, siis palun selgitage, mille põhjal seda otsustasite*. Oma hinnangu andis kokku üheksa haridustöötajat (21%), kellest viis (12%) väitis, et leidis õpilasi, kes ei soovinud harjutust kaasa teha ning ütlesid otse, et harjutus ei meeldi. Neli haridustöötajat (10%) põhjendas ebameeldivust laste kartusega millegi uue suhtes, mis on nende jaoks võõras ning harjumatu.

Hinnangute statistiliste keskmiste võrdlemisel selgus, et kõiki nelja analüüsivat harjutust on 46 haridustöötajast praktiseerinud kõigest 12. Seejuures tuleb arvestada asjaoluga, et muudatuste vajaduse hindamisel jättis kolm vastajat oma hinnangu andmata, mistõttu vähenes vastajate arv veelgi ( $N = 9$ ). Vastajate hinnangute erinevus erinevate harjutuste eakohasuse, arusaadavuse, muudatuste vajaduse ja meeldivuse osas ei olnud statistiliselt oluline (Friedmani testiga;  $p > .05$ ). Tulemused on esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Haridustöötajate poolt harjutuste sobivuse kohta antud hinnangute keskmised

Harjutus	Eakohasus M	Arusaadavus M	Muutmise vajadus M	Meeldivus M
Kuulamise kogemine	4.42	4.5	2.44	4.5
Hingamise tajumine	4.5	4.42	2.33	4.33
Vaatlemisse süvenemine	4.67	4.42	2.33	4.17
Keha tunnetamine	4.42	4.42	2.89	4.0
p*	.52	.39	.33	.1

*M – statistiline keskmine; p\* – olulisuse nivoo*

*Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise eesmärgid*

Vaikuseminutite kasutamise eesmärkide väljaselgitamiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning analüüsi haridustöötajate vastuseid küsimusele: *Millisel eesmärgil praktiseerisite*

*Vaikuseminutite harjutusi?* Selgus, et küsitlusele vastanud 46 haridustöötajast 41 (89%) kasutas Vaikuseminutite harjutusi õpilaste keskendumisvõime parandamiseks, 38 (83%) rahunemiseks, 33 (72%) üldiseks häälestamiseks õppetööle ja 28 (61%) lõõgastumiseks. Oluliselt vähem kasutati harjutusi aga tunni teema häälestamiseks (N = 15; 33%), õpilaste motiveerimiseks (N = 11; 24%), väsimuse peletamiseks (N = 19; 41%), õpilaste rahustamiseks enne kontrolltööd (N = 11; 24%) ja ühelt tegevuselt teisele üleminekuks (N = 13; 28%).

*Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist soodustavad tegurid*

Harjutuste praktiseerimist soodustavate tegurite kaardistamiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning analüüsi haridustöötajate vastuseid järgmisele küsimusele: *Millised tegurid soodustasid harjutuse praktiseerimist?* Hinnangut küsiti iga harjutuse kohta eraldi. Haridustöötajate hinnangul soodustasid harjutuste tegemist kõige enam järgmised tegurid: harjutused on kohandatavad vastavalt vanusele ja olukorrale, harjutused ei vaja lisaabivahendeid ning harjutused on lühikesed ja mängulised. Vähemoluliseks peeti toetavate helifailide olemasolu ning lapse soovi harjutust teha. Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist soodustavate tegurite jaotus harjutuste lõikes on toodud tabelis 9.

Tabel 9. *Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist soodustavad tegurid*

	Kuulamise kogemine N = 42 (100%)	Hingamise tajumine N = 34 (100%)	Vaatlemisse süvenemine N = 29 (100%)	Keha tunnetamine N = 24 (100%)
ei vaja abivahendeid	31 (74)	26 (77)	25 (86)	18 (75)
olemas helifailid	17 (41)	14 (41)	7 (24)	9 (38)
kohandatav vanusele	36 (86)	25 (74)	24 (83)	17 (71)
kohandatav olukorrale	34 (81)	25 (74)	21 (72)	14 (58)
mänguline	27 (64)	18 (53)	21 (72)	16 (67)
lühike	38 (91)	28 (82)	19 (66)	4 (17)
õpilased soovisid	15 (36)	12 (35)	5 (17)	7 (29)

*N – haridustöötajate arv*



*Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist raskendavad tegurid*

Harjutuste praktiseerimist raskendavate tegurite kaardistamiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning analüüsi haridustöötajate vastuseid järgmisele küsimusele: *Millised tegurid raskendasid harjutuse praktiseerimist?* Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist raskendavatest teguritest toodi kõige enam esile soovi puudumist, õpilaste tüdinemist ja teiste segamist. Vähem raskendavateks teguriteks osutusid silmade mittedulgemine, harjutuste praktiseerijate ebakindlus, harjutuste mittemeeldimine, sobiva aja puudumine ning juhendmaterjalide ebapiisavus. Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist raskendavate tegurite jaotus harjutuste lõikes on toodud tabelis 10.

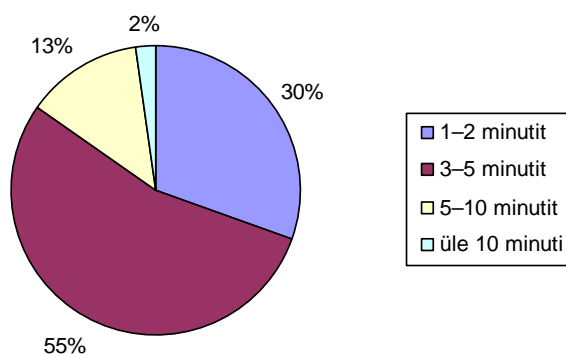
Tabel 10. *Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist raskendavad tegurid*

	Kuulamise kogemine N = 42 (100%)	Hingamise tajumine N = 34 (100%)	Vaatlemisse süvenemine N = 28 (100%)	Keha tunnetamine N = 24 (100%)
1. ei soovinud kaasa teha	17 (41)	11 (32)	4 (14)	9 (38)
2. juhendmaterjal ebapiisav	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
3. haridustöötaja oli ise ebakindel	3 (7)	3 (9)	2 (7)	2 (8)
4. õpilased tüdinesid	10 (24)	5 (15)	7 (25)	5 (21)
5. õpilastele ei meeldinud harjutus	3 (7)	2 (6)	2 (7)	0 (0)
6. õpilased segasid teisi	13 (31)	14 (41)	7 (25)	6 (25)
7. õpilased ei sulgenud silmi	6 (14)	8 (24)	2 (7)	3 (13)
8. ei leidnud sobivat aega	0 (0)	1 (3)	1 (4)	0 (0)

*N – haridustöötajate arv*

*Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise ajaline kestus*

Praktiseeritavate harjutuste kestuse teadasaamiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning analüüsi haridustöötajate vastuseid järgmisele küsimusele: *Kui pikalt Vaikuseminutite harjutusi tavaliselt praktiseerisite?* Selgus, et üle poole haridustöötajatest praktiseerib harjutusi kestusega 3–5 minutit (vt Joonis 1).



Joonis 1. Haridustöötajate protsendiline osakaal Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise ajalise kestuse lõikes

### Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada esimeses, teises ja kolmandas kooliastmes õpetavate haridustöötajate hinnangud *mindfulness*'il põhinevate Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides. Selleks koguti Vaikuseminutite koolituse läbinud haridustöötajatelt ankeetküsitluse teel andmeid ning analüüsiti nende hinnanguid Eestis kasutusel olevate Vaikuseminutite harjutuste sobivuse kohta oma õpilastele. Teadlased kinnitavad, et *mindfulness*'i tüüpi harjutuste praktiseerimine on tõhus abivahend laste sotsiaalsete ja emotsionaalsete probleemide ennetamiseks ja leevendamiseks (Baer, 2003; Teasdale et al., 1995).

Esmalt sooviti välja selgitada, kas Eestis kasutusel olevad Vaikuseminutite harjutused on õpilastele sobivad ja meelepärased. Sobivuse määratlemisel on tähtis teksti arusaadavus ja loogiline ülesehitus, mis soodustavad õpitu mõistmist ja tagavad parema õppeedukuse (Mikk, 1980). Selgus, et valdav enamik haridustöötajaid peab harjutuste instruksioone oma õpilastele eakohasteks ja arusaadavateks. Saadud tulemus on loomulik, sest instruksioonide lihtsus võimaldab muuta harjutusi õpilastele sobivamaks, arvestades viimaste iseärasusi (Unt, 2000). Tulemus on positiivse loomuga, sest õppematerjalina kasutatava tekstiga töötades on instruksiooni muutmine õpilaste eripära arvestades soovituslik (Mikk, 1995).

Harjutuste sobivuse hindamisel sooviti välja selgitada, kas harjutused vajavad ümbersõnastamist. Vaatamata uurimuses osalenud haridustöötajate arvamusele, et harjutuste instruksioonid on õpilastele arusaadavad, soovitasid paljud haridustöötajad harjutuste instruksioonide sõnastusi parandada. Teksti ja instruksioonide paremaks mõistmiseks tuleb hoiduda tundmatutest sõnadest ning võimalusel eelistada lühemaid sõnu (Mikk, 1980). Sellest

tulenevalt võib oletada, et nooremate laste jaoks on harjutused liiga pikad ning harjutuste sõnastus osaliselt ebaselge, mistõttu osad haridustöötajad nägid vajadust harjutuste sõnastuse muutmise järele.

Haridustöötajate hinnangute erinevus erinevate harjutuste eakohasuse, arusaadavuse ja muudatuste vajaduse osas ei olnud statistiliselt oluline, mis tähendab, et üldiselt olid haridustöötajad harjutuste hindamisel üksmeelsed. Analüüsimisel ilmnes probleem, et kõiki nelja harjutust praktiseeris 46 haridustöötajast kõigest 12 ning muudatuste vajaduse hindamisel jättis kolm haridustöötajat oma hinnangu sootuks andmata, mistõttu haridustöötajate arv vähenes üheksale. Seoses sellega tuleb tulemuste hindamisel arvestada, et käesoleva magistritöö raames korraldatud anketeerimisel osalenud haridustöötajate arv oli ebapiisav. Valimi väiksuse tõttu ei saa erinevatele harjutustele antud hinnangute statistiliste keskmiste võrdlemisel üldistusi teha ning tulemusi tuleb tõlgendada kriitiliselt.

Lisaks sellele, et õppematerjalina kasutatavad tekstid peavad olema õpilastele arusaadavad, on soovitatav, et harjutused õpilastele ka meeldiksid. Õpilase jaoks on oluline, et harjutused oleksid huvitavad (Läänemets, 2000). *Mindfulness*'i tüüpi harjutused on lastele ja noortele huvipakkuvad, kuna need arendavad nende enesejuhtimise oskusi (Semple et al., 2005). Sellest tulenevalt on tõenäoline, et Eestis kasutusel olevad *mindfulness*'il põhinevad Vaikuseminutite harjutused pakuvad samuti õpilastele huvi. Käesoleva uurimuse raames küsiti haridustöötajatelt, kuidas nende arvates õpilased harjutustesse suhtuvad. Selgus, et sarnaselt Semple et al. (2005) uurimistulemustele on ka Eestis harjutusi praktiseerivate haridustöötajate hinnangul Vaikuseminutite harjutused lastele meelepärased ja huvipakkuvad. Kuna *mindfulness*'i tüüpi harjutuste praktiseerimine aitab tagada laste lõdvestumise ja üldise heaolu (Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Semple et al., 2005; Singht et al., 2007), võib oletada, et käesoleva uurimuse tulemustest selgunud Vaikuseminutite harjutuste meeldivus on tingitud õpilastes tekkinud rahutundest, mis võib tekkida harjutuste praktiseerimise käigus või järgselt.

Mitte ükski haridustöötaja ei väitnud, et hingamise tajumise, vaatlemisse süvenemise ja keha tunnetamise harjutused ei meeldinud lastele, küll aga leidis kaks haridustöötajat, kelle arvates võib kuulamise kogemise harjutuse meeldivus olla kaheldav. Oluline on märkida, et kuulamise kogemise harjutust oli praktiseerinud kõige enam haridustöötajaid ja sellest võib olla tingitud hinnangute varieeruvus. Maailmas on tehtud *mindfulness*'i programmil põhinevaid harjutusi erineva pikkusega perioodide vältel. Seetõttu on soovitatav Eestis tulevikus läbi viia eksperiment, et selgusele jõuda, kas praktiseerimise perioodi pikkus ja harjutuste meeldivuse tase on omavahel korrelatsioonis.

Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist soodustava tegurina tõid osad haridustöötajad esile asjaolu, et õpilased ise soovisid harjutusi teha. See kinnitab fakti, et *mindfulness*'i tüüpi harjutused on õpilastele meelepärased. Sarnasele tulemusele on jõudnud ka mitmed teised uurijad (Burke, 2010; Singh et al., 2007). Käesolevast uurimusest selgus, et enamasti olid õpilased ise väitnud, et harjutused on nende jaoks meelepärased. Seda kinnitas üle poole haridustöötajatest. Kuigi käesoleva uurimuse eesmärk ei olnud uurida harjutuste mõju laste enesetundele, toodi välja, et harjutuste praktiseerimine mõjus rahustavalt ning lapsed muutusid rõõmsamateks. Antud asjaolu viitab varasemate uurimuste tulemustele, mille kohaselt mõjuvad *mindfulness*'i tüüpi harjutused positiivselt üldisele heaolule (Biegel et al., 2009; Bluth & Blanton, 2013; Schonert-Reichl et al., 2015). Võib oletada, et heaolutunde kiire tekkimisega kasvab ka õpilaste sisemine motivatsioon harjutusi kaasa teha. Sellest tulenevalt on tõenäoline, et tekkinud meelerahu on samuti üks harjutuste praktiseerimist soodustavaid tegureid. On märkimisväärne, et kuigi leidis õpilasi, kes ei teinud harjutusi aktiivselt kaasa, soovisid nad siiski edaspidi harjutusi praktiseerida. Sellest lähtuvalt saab järeldada, et Vaikuseminutite harjutused on õpilastele meelepärased ning vähene aktiivsus võib olla tingitud harjutuste uudsusest ning hirmust tundmatu ees (What is Anxiety?, s.a).

Teiseks uuriti, millistel eesmärkidel õpetajad harjutusi enim praktiseerivad. *Mindfulness*'i arendamisele suunatud programmid keskenduvad riskitegurite (nt pinget) mõju minimeerimisele ja kaitsvate tegurite (nt enesehinnang) parandamisele läbi inimese sotsiaalse ja emotsionaalse heaolu kasvu (Mendelson et al., 2010; Viafora et al., 2015). Ka Eestis kasutusel olevate Vaikuseminutite harjutuste eesmärk on võimaldada lapsel välja tulla hajevil mõtetest ning olla tähelepanelik (Vaikuseminutid MTÜ, s.a.). Õpetajal on tähtis roll tähelepanu parandamisel ning selle koondamisel õpetatavale (Gagne & Driscoll, 1992). Selgus, et enamik käesolevas uurimuses osalenud haridustöötajatest praktiseerib Vaikuseminutite harjutusi õpilaste keskendumisvõime parandamiseks, rahunemiseks, üldiseks häälestamiseks õppetööle ja lõõgastumiseks. Käesoleva magistritöö raames läbiviidud uurimistöö valimi väiksuse tõttu ei saa resolootseid seisukohti võtta. Sellegipoolest olid uurimistulemused kooskõlas varasemate uurimuste tulemustega (Black & Fernando, 2014; Bluth & Blanton, 2013; Brownbridge, 2014; Bögels et al., 2008; Napoli et al., 2005; Schonert-Reichl et al., 2015; Singht et al., 2007) ning võib oletada, et Vaikuseminutite harjutused on rahustava toimega ning soodustavad keskendumisvõime paranemist.

Järgmiseks uuriti, mis haridustöötajate hinnangul harjutuste sooritamist soodustab või raskendab. Selgus, et haridustöötajad hindavad kõrgelt harjutuste mängulisust ning võimalust kohandada harjutusi vastavalt vanusele ja olukorrale. Antud asjaolu kinnitab fakti, et info

omandamise seisukohast on oluline kasutatavate harjutuste individualiseerimine ja kohandamine vastavalt õpilaste eale (Mikk, 1995; Semple et al., 2010; Unt, 2000). Väidetakse, et harjutuse mõistmisele aitab kaasa selle emotsionaalsus (Mikk, 1980) ning harjutuse praktiseerimisele lastepärasus, lapsesõbralikkus ja elulisus (Mikk, 1995; Pedastsaar, 2000; Unt, 2000). Saab oletada, et käesolevas uurimused osalejad olid kohandanud praktiseeritavaid harjutusi õpilaste huvidest lähtuvalt, mis kindlustas harjutuste elulisuse ja emotsionaalsuse. Kuna Vaikuseminutite harjutused on üles ehitatud selliselt, et õpilased peavad kaasa mõtlema ja harjutustesse süvenema, on täidetud veel üks hea õppeteksti kriteerium – hea õppematerjal peab soodustama õpilaste iseseisvat tööd ja mõtlemist (Mikk, 1995).

Selleks et harjutused oleksid sobivad erinevatest keskkondadest pärit ning erineva tausta, teadmiste ja oskustega õpilastele, uuriti, millised tegurid uurimuses osalenud haridustöötajate hinnangul harjutuste sooritamist raskendavad. Eestis pole Vaikuseminutite harjutusi varasemalt õpilastega laiaulatuslikult praktiseeritud. Sellest tulenevalt võib spekulatsioon, et õpilaste tüdinemine, teiste segamine või silmade mitesulgumine võis olla tingitud hirmust tundmatu ees (What is Anxiety?, s.a.). Uute õppemeetoditega harjumine nõuab aega nii õpetajatelt kui õpilastelt.

Viimaseks uuriti, kui palju aega kulub haridustöötajatel harjutuste praktiseerimisele. Osad teadlased on veendunud, et harjutuste pikkuse valik sõltub osaleja vanusest ning osad on seisukohal, et sõltumata vanusest on optimaalne harjutuste sooritamise aeg 3–5 minutit (Semple et al., 2006) või 1–5 minutit (Wagner et al., 2006). Enamasti jääb harjutuste praktiseerimisele kuluv aeg nii laste kui kuni 18-aastaste noorukite puhul 1–5 minuti piiresse (Semple, et al., 2006; Wagner et al., 2006). Sellegipoolest on osade teadlaste arvates minimaalne ajakulu 10 minutit (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). Tuleb arvestada, et teadlaste arvamused kehtivad ideaalolukorra puhul, mil ajalist piirangut ei ole.

Käesoleva uurimistöö tulemused näitasid, et haridustöötajate arvates on harjutuste praktiseerimise üheks olulisimaks eelduseks harjutuste lühidus, mis võib olla tingitud õppeprotsessi kiirest tempost. Käesolevas uurimuses selgus, et Eesti koolide haridustöötajad praktiseerivad harjutusi valdavalt 1–5 minutit. Väga väike osa kulutab harjutustele rohkem kui kümme minutit. Harjutuste praktiseerimise lühiajalise kestuse kohta ei saa üldistavaid järeldusi teha, kuna see võib olla tingitud mitmetest asjaoludest. Põhjus võib peituda näiteks selles, et ainetundide pikkus (45 minutit) ei võimalda harjutusi pikemalt teha või selles, et Eestis praktiseeritavate harjutuste pikkus on kuni viis minutit, seda nii trükitud tugimaterjalis

„Vaikuseminutite harjutused“ kui ka Vaikuseminutite MTÜ kodulehel leiduvatel helisalvestitel).

Mitmed uurimused näitavad, et probleeme on koolis palju ning impulsiivset käitumisstiili seostatakse otseselt tähelepanuprobleemidega (Raaijmakers et al., 2008). Tähelepanul on aga tähtis roll ka edasises elus. Autori arvates pole Eestis seni tehtud piisavalt samme, et ennetada probleeme, mida Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisega soovitakse lahendada. Psühholoogide individuaalsed kohtumised probleemsete õpilastega on muutunud igapäevaseks nähtuseks. Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal on haridustöötajatel soovitatav praktiseerida tunnis Vaikuseminutite harjutusi, et parandada õpilaste eneseregulatsioonioskust ja ennetada nende käitumisprobleeme. Üheski uurimuses pole välja toodud *mindfulness*'il põhinevate programmide soovimatuid kõrvalnähte (Burke, 2010). Seega võib väita, et *mindfulness*'i tüüpi Vaikuseminutite harjutused on kahjutud ning neid võib julgelt praktiseerida.

Uurimuse piiranguteks on Vaikuseminutite harjutuste uudsus, valimi väiksus ning ankeedi vastustest moodustunud andmebaasi mittetäielik analüüs. Kuna Vaikuseminutite MTÜ alustas tegevust 2014. aastal ning esimesi koolitusi hakati läbi viima 2015. aastal, siis käesoleva magistritöö kirjutamise hetkeks oli koolituse läbinud haridustöötajate arv kasin, mistõttu ei saa resolootseid hinnanguid saadud tulemuste põhjal anda. Lisaks oli autor valimi väiksuse tõttu sunnitud välja jätma ühe harjutuse (vt Lisa 5) hinnangud ning liitma praktiseerimise kordade arvu järgi liigitatud haridustöötajad. Nimetatud asjaolud võisid mõjutada uurimuse üldtulemusi.

Vaikuseminutite MTÜ liikmete ja käesoleva töö autori koostöös valminud mahuka ankeedi eesmärk oli aidata kaasa laiapõhjalisema uurimuse teostamisele. Magistritöö raames läbiviidud uurimuse käigus jäi osa andmeid kasutamata. Seega on soovitatav läbi viia edasisi uurimusi, et saada parem ülevaade ning selgitada välja Vaikuseminutite harjutuste mõju õpilaste tähelepanule ja õppeedukusele.

*Mindfulness*'i programmil põhinevate harjutuste praktiseerimine suurendab laste ja noorte kognitiivseid võimeid ning kui praktiseerida harjutusi ka kodus, on nende toime veelgi tugevam (Zenner et al., 2014). Seetõttu soovib autor tulevaste uurimistööde raames uurida kodustes tingimustes ja iseseisvalt praktiseeritavate Vaikuseminutite harjutuste mõju. Autori arvates võiks uurimust korrata paari aasta pärast koos kvalitatiivse uurimusega, kuna viimane võimaldab hankida inimsüsteemide paremaks mõistmiseks vajalikke teadmisi ning saada detailseid kirjeldusi inimeste käitumisest ja arvamustest (Õunapuu, 2014). Näiteks võimaldab see saada täpsemaid hinnanguid harjutuste sobivuse ja praktiseerimise hõlbustamise kohta.

#### Tänuõnad

Olen südamest tänulik kõigile õpetajatele, kes uurimusest osa võtsid. Samuti soovin tänada Kristi Kõivu väärtuslike soovitude eest ning Karmen Kalki ja Piret Luike abistavate nõuannete eest. Olen tänulik ka sõpradele ja tuttavatele, kes töö kirjutamise käigus kasulikke nõuandeid jagasid. Suured tänud mu perekonnale, kes toetasid mind kogu kirjutamise protsessi ajal.

#### Autorsuse kinnitus

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Kasutatud kirjandus

- About the author.* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.mindfulnesscds.com/pages/about-the-author>.
- Abrams, H. (2007). Towards an understanding of mindful practices with children and adolescents in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(1–2), 93–109.
- Albrecht, N. (2014). Wellness: A conceptual framework for schoolbased mindfulness programs. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 4.
- Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resources and socioemotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*, 59, 152–169.
- Aru, J., & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 125–143.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. Performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908.
- Biddulph, S. (2008). *Poiste kasvatamine*. Tallinn: Ersen.
- Biegel, G. M., Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855–866.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child & Family Studies*, 23(7), 1242–1246.
- Bluth, K., & Blanton, P. (2013). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child & Family Studies*, 23(7), 1298–1309.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.



- Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): Adolescents perspective. *Patient Education and Counseling*, 58, 187–191.
- Brownbridge, L. (2014). Mindfulness in schools. *Natural Life Magazine*, May/June 2014, 18–22.
- Burdick, D. (2014). *Mindfulness skills for kids & teens: a workbook for clinicians & clients with 154 tools, techniques, activities & worksheets*. Eau Claire: PESI Publishing & Media.
- Burke, A. C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144.
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 36(2), 193–209.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions and challenges. *American Psychological Society*, 13, 36–39.
- Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31(1), 17–34.
- Davidson, R.J., Dunne, J., Eccles, J.S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R.W., & Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for american education. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1–8.
- DJS Research Ltd (2009). *Quantative Research*. Külastatud aadressil <http://www.quantitativeresearch.org.uk/>.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 14281–14446.
- Dye, M. W. G., & Bavelier, D. (2010). Attentional enhancements and deficits in deaf populations: An integrative review. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28(2), 181–192.
- Eesti Teadlaste Eetikakoodeks (2002). Külastatud aadressil <http://www.akadeemia.ee/et/dokumendid/>.

EKSS (s.a.). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Külastatud aadressil

<http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=meeldima&F=M>.

Elmes, D. G., Kantowitz, B. H., & Roediger III, H. L. (2013). *Psühholoogia uurimismeetodid*. (IX trükk). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. (2nd ed.). United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Gagne, R.M., & Driscoll, M.P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. (2. trükk). Tartu: Tartu Ülikool.

Galla, B. M., Greenland, S. K., & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the inner kids program. In Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 295-311). New York: Springer-Verlag.

Georges, C. M., & Tomlinson-Clarke, S. M. (2015). Integrating positive psychology into counseling psychology doctoral education. *The Counseling Psychologist*, 43(5), 752–788.

Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York: Atria Paperback.

Hanh, T. N. (1976). *The Miracle of Mindfulness. An Introduction to the Practice of Meditation*. Boston: Beacon Press.

Harðardóttir, S., Júlíusdóttir, S., & Guðmundsson, H. S. (2015). Understanding resilience in learning difficulties: Unheard voices of secondary school students. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(4), 351–358.

Hiiepuu, E., & Hiisjärv, P. (2005). *Õpetame eesti keele tundides kuulama*. Tallinn: Avita.

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers : simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York; London: Norton.

Joels, M., Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M. S., & Krugers, H. J. (2006). Learning under stress: How does it work? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 152–158.

Kabat-Zinn, J. (2001).

- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatas hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowskig, B. (2009). Generative learning strategies and metacognitive feedback to facilitate comprehension of complex science topics and self-regulation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(1), 5–25.
- Lumiste, K. (2011). *SEYLE õpilaste ja õpetajate baasuuringu tulemused: vaimne tervis ja riskikäitumine*. Tallinn: Eesti-Rootsi Vaimse Tervise ja Suitsidoloogia Instituut.
- Läänemets, U. (2000). *Õppevara. Küsimisi ja kostmisi*. Tallinn: Avita.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 3–10.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Mikk, J. (1995). Mida hinnata õppekirjanduses? *Haridus* 1995, 2, 27–32.
- Mishna, F., & Muskat, B. (2004). School-Based treatment for students with learning disabilities: A collaborative approach. *Children and Schools*, 26, 135–150.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S., & Edgar, E. (2000). The postsecondary school and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disability Research and Practice*, 15, 119–127.
- Napoli, M., Krech, P., & Holley, L. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
- Nyanaponika, T. (1992). *The heart of Buddhist meditation*. Kandy: Buddhist Publication Society.
- Pedastsaar, T. (2000). Pilk Euroopa maade geograafiaõpikutele. *Haridus* 2000, 3, 18–22.
- Piaget, J., & Szeminska, A. (2002). *Arvumõiste kujunemine lapsel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Pruulmann, K. (2010). Õpiraskustega õpilased. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 186–212). Tartu Ülikooli kirjastus.
- Raaijmakers, M. A. J., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., van Engeland, H., & Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1097–1107.

- Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education : cultivating well-being in teachers and students*. New York; London: Norton.
- RHK-10/V Psüühika- ja käitumishäired (1995). Tartu: TU Kirjastus.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy in need of further study. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 172–178.
- Sasser, T. R., Bierman, K. L. & Heinrichs, B. (2014). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70–79.
- Schmidt, M., Prah, A., & agran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407–422.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52–66.
- Seema, R. (2014). *Mindfulness and time perspective scales and their relations with subjective well-being in Estonia*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. *Cognitive Behaviour Therapy*, 31(4), 193–194.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Semple R. J. , Lee, J., Rosa, D., & Miller, L.F. (2010). A randomized trial of Mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child & Family Studies*, 19(2), 218–229.
- Semple, R., Lee, J., & Miller, L. (2006). Mindfulness-based cognitive therapy for children. Baer, R. A. (Toim), *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinician's Guide to Evidence Base and Applications* (pp 143–166). United States of America: Academic Press.

- Semple, R., Reid, E. F. G., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19(4), 379–392.
- Sha, L., Looi, C., Chen, W., Seow, P., & Wong, L. (2012). Recognizing and measuring self-regulated learning in a mobile learning environment. *Computers in Human Behavior*, 28, 718–728.
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The Art and Science of Mindfulness: Integrating Mindfulness Into Psychology and the Helping Professions*. Washington: American Psychological Association.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386.
- Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 105–130.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A. S. W., Sabaawi, M., Wahler, R. G., & Singh, J. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 56–63.
- Smalley, S.L., Loo, S.K., Hale, T.S., Shrestha, A., McGough, J., Flook, L., Reise, S. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of clinical psychology*, 65(10), 1087–1098.
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses*. Võru: AS Võru Täht.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Zimmermann, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness training) help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25–39.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821.

- Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Thompson, M., & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395–407.
- Tooding, L.-M. (2015). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. (2. trükk) Tartu: TÜ Kirjastus.
- Unt, I. (2000). Õppekirjanduse didaktilisi probleeme. *Haridus* 2000, 3, 13–17.
- Wagner, E. E., Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2006). Mindfulness in dialectical behavior therapy (DBT) for adolescents. Baer, R. A. (Toim), *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinician's Guide to Evidence Base and Applications* (pp 143–166). United States of America: Academic Press.
- Vaikuseminutid MTÜ (s.a). *Mis on vaikuseminutid*. Külastatud aadressil <http://vaikuseminutid.ee/mis-on-vaikuseminutid/>.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R. S., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficulty to remediate and readily remediate poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601–638.
- Verduyn, C. (2000). Cognitive behaviour therapy in childhood depression. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5, 176–180.
- What is Anxiety? (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.anxiety.org/what-is-anxiety>.
- Viafora, D. P., Mathiesen, S. G., & Unsworth, S. J. (2015). Teaching mindfulness to middle school students and homeless youth in school classrooms. *Journal of Child & Family Studies*, 24(5), 1179–1191
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: TÜ Kirjastus.

## 1. HARJUTUS: KUULAMISE KOGEMINE

Leia vaikse keha asend...

Lõdvesta õlad, kael ja pea...

Sule silmad, kui see sulle sobib...

Häälesta ennast ruumis olevate helide kuulamisele...

kuula kõiki helisid enda ümber, nii et ükski heli ei läheks kaotsi...

Ja nüüd pane tähele ka vaikust, mis on helide vahel ja taga...

Kui märkad, et oled kuulamise juurest mujale kaldunud,  
siis pööra oma tähelepanu lihtsalt uuesti helidele...

Nüüd kuula kõige kaugemaid helisid, mida  
su kõrvad suudavad kinni püüda...

Ja nüüd kuula kõige lähemaid helisid...

Proovi kuulda helisid iseenda juures,  
näiteks oma hingamise häält.

Ava rahulikult oma silmad ja jää veel  
hetkeks helisid kuulatlema.

Tegemist on 2015/2016 õppeaasta Vaikuseminutite baaskoolitustel jagatud versioonidega, mida arendatakse ja kohandatakse vastavalt õpetajate ja õpilaste kogemustele.

*Hoolivusest laste vastu on oluline teha Vaikuseminutite harjutusi kooskõlas Vaikuseminutite MTÜ eesmärkidega ning juhendaja saatel, kes on läbinud vähemalt Vaikuseminutite baaskoolituse. Juhendi levitamine on keelatud. Laiemalt jagatavad harjutuste salvestused ja juhendid on kättesaadavad Vaikuseminutite MTÜ kodulehelt: [www.vaikuseminutid.ee](http://www.vaikuseminutid.ee).*

## 2. HARJUTUS: HINGAMISE TAJUMINE

Sule silmad... too oma tähelepanu hingamisele...

Uuri, kus sa seda tunned... Kas ninasõõrmetes...  
rindkeres... või kõhu piirkonnas...

Tunneta nii sisse- kui ka väljahingamist,  
jälgi iga hingetõmbe kulgemist kogu ulatuses, algusest lõpuni...

Lihtsalt märka oma hingamist sellisena nagu see loomulikult on.

Kui kaldud kõrvale, siis pöördu rahulikult  
uuesti hingamise jälgimise juurde...

Liiguta oma tähelepanu endale sobivalt kas nina,  
rindkee või kõhu piirkonda ning jälgi seal õhu  
liikumist sisse ja välja...

Kui avastad, et su tähelepanu on kogemata mujale  
liikunud, siis asu lihtsalt rahulikult uuesti hingamist jälgima...

Võid endale sobival hetkel avada silmad ja  
märgata oma hingamist ka nüüd.

Tegemist on 2015/2016 õppeaasta Vaikuseminutite baaskoolitustel jagatud versioonidega, mida arendatakse ja kohandatakse vastavalt õpetajate ja õpilaste kogemustele.

*Hoolivusest laste vastu on oluline teha Vaikuseminutite harjutusi kooskõlas Vaikuseminutite MTÜ eesmärkidega ning juhendaja saatel, kes on läbinud vähemalt Vaikuseminutite baaskoolituse. Juhendi levitamine on keelatud. Laiemalt jagatavad harjutuste salvestused ja juhendid on kättesaadavad Vaikuseminutite MTÜ kodulehelt: [www.vaikuseminutid.ee](http://www.vaikuseminutid.ee).*



### 3. HARJUTUS: VAATLEMISSE SÜVENEMINE

Vaata ringi ja uuri hästi hoolega,  
milliseid värve sa enda ümber märkad...  
milliseid toone ja pooltoone sa enda ümber leiad (u 20 sekundit)...

Nüüd pane tähele mustreid, mida  
erinevad värvid ja kujundid moodustavad (u 20 sekundit)...

Märka ka, millest asjad su ümber tehtud on...  
vaatle, milliseid erinevaid materjale  
sinu ümber leidub (u 20 sekundit)...

Tegemist on 2015/2016 õppeaasta Vaikuseminutite baaskoolitustel jagatud versioonidega, mida arendatakse ja kohandatakse vastavalt õpetajate ja õpilaste kogemustele.

*Hoolivusest laste vastu on oluline teha Vaikuseminutite harjutusi kooskõlas Vaikuseminutite MTÜ eesmärkidega ning juhendaja saatel, kes on läbinud vähemalt Vaikuseminutite baaskoolituse. Juhendi levitamine on keelatud. Laiemalt jagatavad harjutuste salvestused ja juhendid on kättesaadavad Vaikuseminutite MTÜ kodulehelt: [www.vaikuseminutid.ee](http://www.vaikuseminutid.ee).*

#### 4. HARJUTUS: KEHA TUNNETAMINE

Võta sisse vaikse keha asend... Sule silmad... Tunnetage tooli või patja, millel istud... Aseta käes näole ning hõõru ja mudi oma laupa... põski... kõrvu... Märka, mida sa tunned sõrmedes... Nüüd asetage käed sülele ning puhka selles asendis...

Tunnetage oma nägu... aistingut oma näol... Võib-olla tunned soojatunnet või surinat... Milline tunne on su kõrvades? ... Ja mida tunned oma ninaotsas? ... Nüüd tunnetage, kuidas kogu keha hingab...

Keskendu nüüd oma parema käe sõrmedes olevale tundele... taju tervet käelaba... Vii vaikselt oma tähelepanu küünarnuki juurde... õla juurde...

Nüüd teadvusta parema jala varbaid... jalalaba... kanda... liigu edasi mööda säärt põlve poole... Tunnetage oma põlve... Võib-olla tunned survet... torkeid... võib-olla on sul „ei midagi erilist“, neutraalne tunne... Liigu edasi parema puusa juurde... Kas tunned erinevust paremas ja vasakus kehapooles? ...

Nüüd vii oma tähelepanu vasaku käe sõrmedele... käelabale... küünarnukile... tunnetage vasakut õlga... Nüüd peatu vasaku jala varvastel... Tunnetage igat varvast... Liigu edasi kannale suunas... mööda sääremarja üles põlve juurde... vasakusse puusa... Märka aistinguid, mis kerkivad... ära arutle ega hinda, vaid lihtsalt märka...

Seejärel liigu mööda alaselga edasi ülaseljale... kaelale... Liigu edasi kuklale ning sealt pealaele... Koge pealael tekkivaid aistinguid... Taju kogu keha tervikuna...

Hakka vaikselt liigutama oma varbaid ning sõrmi, ava silmad.

Tegemist on 2015/2016 õppeaasta Vaikuseminutite baaskoolitustel jagatud versioonidega, mida arendatakse ja kohandatakse vastavalt õpetajate ja õpilaste kogemustele.

*Hoolivusest laste vastu on oluline teha Vaikuseminutite harjutusi kooskõlas Vaikuseminutite MTÜ eesmärkidega ning juhendaja saatel, kes on läbinud vähemalt Vaikuseminutite baaskoolituse. Juhendi levitamine on keelatud. Laiemalt jagatavad harjutuste salvestused ja juhendid on kättesaadavad Vaikuseminutite MTÜ kodulehelt: [www.vaikuseminutid.ee](http://www.vaikuseminutid.ee).*

## 5. HARJUTUS: HOOLIVUSE UURIMINE

Leia vaikse keha asend... Lõdvesta õlad ja kael...

Sule silmad...

Kujutle, et on söögivahetund ja sööma minnes kukuvad kellelgi sülest kõik paberid maha laiali. Sa näed, et ta on õnnetu ja jääd talle appi neid kokku korjama. Koos saate te selle kähku tehtud ning jõuate teistele järele.

Märkad, et su kaaslasel on selle üle hea meel.

Pane tähele ka seda, mis tunne sinu enda sees on...

Luba endal seda kogeda...

Nüüd kujutle, et su klassikaaslasel jäi pinal koju, sinul on aga juhtumisi mitu pastakat kaasas. Annad ühe pastaka talle ja ütled, et ta võib seda rahulikult terve päeva kasutada. Märka, mis tunne su sees selle teo peale tekib...

Nüüd kujutle, kuidas oled poejärjekorras ja sinu järel on keegi, kellel on hirmus kiire. Sa lased ta endast ette ning ta naeratab tänulikult.

Pane tähele, mis tunne sul on...

Too nüüd oma tähelepanu hingamise juurde ning lõpetuseks uuri korraks, milline on praegu sinu enesetunne...

Tegemist on 2015/2016 õppeaasta Vaikuseminutite baaskoolitustel jagatud versioonidega, mida arendatakse ja kohandatakse vastavalt õpetajate ja õpilaste kogemustele.

*Hoolivusest laste vastu on oluline teha Vaikuseminutite harjutusi kooskõlas Vaikuseminutite MTÜ eesmärkidega ning juhendaja saatel, kes on läbinud vähemalt Vaikuseminutite baaskoolituse. Juhendi levitamine on keelatud. Laiemalt jagatavad harjutuste salvestused ja juhendid on kättesaadavad Vaikuseminutite MTÜ kodulehelt: [www.vaikuseminutid.ee](http://www.vaikuseminutid.ee).*

## Lisa 6. Vaikuseminutite harjutuste tagasiside e-ankeet

Hea haridustöötaja!

Käesolev ankeet on suunatud kooli pedagoogidele, kes on osalenud Vaikuseminutite koolitusel ja/või tutvustaval tunnil. Küsimustik on koostatud eesmärgiga kaardistada esimeses, teises ja/või kolmandas kooliastmes õpetavate haridustöötajate hinnangud Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise suhtes. Palun Teil täita küsimustik, et aidata kaasa magistr töö raames korraldatava uurimuse läbiviimisele.

E-ankeet koosneb enamasti valikvastustega küsimustest ning selle täitmine võtab aega umbes 10-15 minutit. Kinnitan, et uurimus on täielikult anonüümne ja kogutud andmeid kasutatakse vaid uurimuslikel eesmärkidel.

Täna koostöö eest!

Täiendavate küsimuste puhul pöörduge: Olga Kitsing, [olgatsi01@gmail.com](mailto:olgatsi01@gmail.com)

### I Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise võimalused

#### Harjutus 1. Kuulamise kogemine

Kas olete harjutust "Kuulamise kogemine" õpilastega praktiseerinud?

- ☐ Jah  
☐ Ei

Palun hinnake, mil määral olete järgnevate väidetega nõus (1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus).

**Minu hinnangul on harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele sobiv.**

1   2   3   4   5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul on harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele eakohane.**

1   2   3   4   5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul on harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele arusaadav.**

1   2   3   4   5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul vajab harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruktsiooni sõnastus muudatusi.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Ettepanekud harjutuse „Kuulamise kogemine“ instruktsiooni sõnastuse muutmiseks:**

**Minu hinnangul harjutus „Kuulamise kogemine“ õpilastele meeldis.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Palun selgitage, mille põhjal otsustasite, et õpilastele harjutus meeldis:**

**Kui ilmnes, et harjutus „Kuulamise kogemine“ õpilastele ei meeldinud, siis palun selgitage, mille põhjal seda otsustasite?**

**Kui ilmnes, et harjutus „Kuulamise kogemine“ õpilastele ei meeldinud, siis kuidas Te sel juhul käitusite/ mida tegite?**

**Millised tegurid soodustasid harjutuse "Kuulamise kogemine" praktiseerimist?**

Valige kuni viis kõige olulisemat.

- ☐ Harjutus ei vaja lisaabivahendeid
- ☐ Harjutuse praktiseerimiseks on olemas helifailid
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt vanusele
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt olukorrale
- ☐ Harjutus on mänguline
- ☐ Harjutus on lühike
- ☐ Õpilased ise soovisid harjutust praktiseerida
- ☐ Muu:

**Millised tegurid raskendasid harjutuse "Kuulamise kogemine" praktiseerimist?  
Kui takistusi ei ilmnenud, jätke küsimusele vastamata.**

Valige kuni viis kõige olulisemat takistust.

- ☐ Mõned õpilased ei soovinud kaasa teha
- ☐ Juhendmaterjalid ei olnud piisavad
- ☐ Tundsin end ise ebakindlalt
- ☐ Õpilased tüdinesid harjutusest
- ☐ Õpilastele ei meeldinud see harjutus
- ☐ Mõned õpilased segasid teisi õpilasi
- ☐ Mõned õpilased ei sulgenud silmi ja see häiris
- ☐ Raske oli leida sobivat aega
- ☐ Muu:

**Ettepanekud takistustest ülesaamiseks:**

---

**Hinnanguliselt mitu korda kokku olete harjutust praktiseerinud?**

- ☐ ainult üks kord
- ☐ 2 kuni 5 korda
- ☐ 6 ja enam korda

---

**Harjutus 2. Hingamise tajumine**

**Kas olete harjutust "Hingamise tajumine" õpilastega praktiseerinud?**

- ☐ Jah
- ☐ Ei

Palun hinnake, mil määral olete järgnevate väidetega nõus (1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus).

**Minu hinnangul on harjutuse „Hingamise tajumine“ instruktsiooni sõnastus õpilastele sobiv.**

1   2   3   4   5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---

**Minu hinnangul on harjutuse „Hingamise tajumine“ instruktsiooni sõnastus õpilastele eakohane.**

1   2   3   4   5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---

**Minu hinnangul on harjutuse „Hingamise tajumine“ instruksiooni sõnastus õpilastele arusaadav.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul vajab harjutuse „Hingamise tajumine“ instruksiooni sõnastus muudatusi.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Ettepanekud harjutuse „Hingamise tajumine“ instruksiooni sõnastuse muutmiseks:**

**Minu hinnangul harjutus „Hingamise tajumine“ õpilastele meeldis.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Palun selgitage, mille põhjal otsustasite, et õpilastele harjutus meeldis.**

**Kui ilmnes, et harjutus „Hingamise tajumine“ õpilastele ei meeldinud, siis palun selgitage, mille põhjal seda otsustasite?**

**Kui ilmnes, et harjutus „Hingamise tajumine“ õpilastele ei meeldinud, siis kuidas Te sel juhul käitusite/ mida tegite?**

**Millised tegurid soodustasid harjutuse "Hingamise tajumine" praktiseerimist?**

Valige kuni viis kõige olulisemat.

- ☐ Harjutus ei vaja lisaabivahendeid
- ☐ Harjutuse praktiseerimiseks on olemas helifailid
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt vanusele
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt olukorrale
- ☐ Harjutus on mänguline
- ☐ Harjutus on lühike
- ☐ Õpilased ise soovisid harjutust praktiseerida
- ☐ Muu:

**Millised tegurid raskendasid harjutuse "Hingamise tajumine" praktiseerimist?  
Kui takistusi ei ilmnenud, jätke küsimusele vastamata.**

Valige kuni viis kõige olulisemat takistust.

- ☐ Mõned õpilased ei soovinud kaasa teha
- ☐ Juhendmaterjalid ei olnud piisavad
- ☐ Tundsin end ise ebakindlalt
- ☐ Õpilased tüdinesid harjutusest
- ☐ Õpilastele ei meeldinud see harjutus
- ☐ Mõned õpilased segasid teisi õpilasi
- ☐ Mõned õpilased ei sulgenud silmi ja see häiris
- ☐ Raske oli leida sobivat aega
- ☐ Muu:

**Ettepanekud takistustest ülesaamiseks:**

---

**Hinnanguliselt mitu korda kokku olete harjutust praktiseerinud?**

- ☐ ainult üks kord
- ☐ 2 kuni 5 korda
- ☐ 6 ja enam korda

---

### Harjutus 3. Vaatlemisse süvenemine

**Kas olete harjutust "Vaatlemisse süvenemine" õpilastega praktiseerinud?**

- ☐ Jah
- ☐ Ei

Palun hinnake, mil määral olete järgnevate väidetega nõus (1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus).

**Minu hinnangul on harjutuse „Vaatlemisse süvenemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele sobiv.**

1   2   3   4   5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul on harjutuse „Vaatlemisse süvenemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele eakohane.**

1   2   3   4   5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---



**Minu hinnangul on harjutuse „Vaatlemisse süvenemine“ instruksiooni sõnastus õpilastele arusaadav.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul vajab harjutuse „Vaatlemisse süvenemine“ instruksiooni sõnastus muudatusi.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Ettepanekud harjutuse „Vaatlemisse süvenemine“ instruksiooni sõnastuse muutmiseks:**

**Minu hinnangul harjutus „Vaatlemisse süvenemine“ õpilastele meeldis.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Palun selgitage, mille põhjal otsustasite, et õpilastele harjutus meeldis.**

**Kui ilmnes, et harjutus „Vaatlemisse süvenemine“ õpilastele ei meeldinud, siis palun selgitage, mille põhjal seda otsustasite?**

**Kui ilmnes, et harjutus „Vaatlemisse süvenemine“ õpilastele ei meeldinud, siis kuidas Te sel juhul käitusite/ mida tegite?**

**Millised tegurid soodustasid harjutuse "Vaatlemisse süvenemine" praktiseerimist?**

Valige kuni viis kõige olulisemat.

- ☐ Harjutus ei vaja lisaabivahendeid
- ☐ Harjutuse praktiseerimiseks on olemas helifailid
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt vanusele
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt olukorrale
- ☐ Harjutus on mänguline
- ☐ Harjutus on lühike
- ☐ Õpilased ise soovisid harjutust praktiseerida
- ☐ Muu:

**Millised tegurid raskendasid harjutuse "Vaatlemisse süvenemine" praktiseerimist? Kui takistusi ei ilmnenud, jätke küsimusele vastamata.**

Valige kuni viis kõige olulisemat takistust.

- ☐ Mõned lapsed ei soovinud kaasa teha
- ☐ Juhendmaterjalid ei olnud piisavad
- ☐ Tundsin end ise ebakindlalt
- ☐ Õpilased tüdinesid harjutusest
- ☐ Õpilastele ei meeldinud see harjutus
- ☐ Mõned õpilased segasid teisi õpilasi
- ☐ Mõned õpilased ei sulgenud silmi ja see häiris
- ☐ Raske oli leida sobivat aega
- ☐ Muu:

**Ettepanekud takistustest ülesaamiseks:**

---

**Hinnanguliselt mitu korda kokku olete harjutust praktiseerinud?**

- ☐ ainult üks kord
- ☐ 2 kuni 5 korda
- ☐ 6 ja enam korda

---

**Harjutus 4. Keha tunnetamine**

**Kas olete harjutust "Keha tunnetamine" õpilastega praktiseerinud?**

- ☐ Jah
- ☐ Ei

Palun hinnake, mil määral olete järgnevate väidetega nõus (1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus).

**Minu hinnangul on harjutuse „Keha tunnetamine“ instruksiooni sõnastus õpilastele sobiv.**

1    2    3    4    5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---

**Minu hinnangul on harjutuse „Keha tunnetamine“ instruksiooni sõnastus õpilastele eakohane.**

1    2    3    4    5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---

**Minu hinnangul on harjutuse „Keha tunnetamine“ instruktsiooni sõnastus õpilastele arusaadav.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul vajab harjutuse „Keha tunnetamine“ instruktsiooni sõnastus muudatusi.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Ettepanekud harjutuse „Keha tunnetamine“ instruktsiooni sõnastuse muutmiseks:**

**Minu hinnangul harjutus „Keha tunnetamine“ õpilastele meeldis.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Palun selgitage, mille põhjal otsustasite, et õpilastele harjutus meeldis.**

**Kui ilmnes, et harjutus „Keha tunnetamine“ õpilastele ei meeldinud, siis palun selgitage, mille põhjal seda otsustasite?**

**Kui ilmnes, et harjutus „Keha tunnetamine“ õpilastele ei meeldinud, siis kuidas Te sel juhul käitusite/ mida tegite?**

**Millised tegurid soodustasid harjutuse "Keha tunnetamine" praktiseerimist?**

Valige kuni viis kõige olulisemat.

- ☐ Harjutus ei vaja lisaabivahendeid
- ☐ Harjutuse praktiseerimiseks on olemas helifailid
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt vanusele
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt olukorrale
- ☐ Harjutus on mänguline
- ☐ Harjutus on lühike
- ☐ Õpilased ise soovisid harjutust praktiseerida
- ☐ Muu:

**Millised tegurid raskendasid harjutuse "Keha tunnetamine" praktiseerimist? Kui takistusi ei ilmnenud, jätke küsimusele vastamata.**

Valige kuni viis kõige olulisemat takistust.

- ☐ Mõned õpilased ei soovinud kaasa teha
- ☐ Juhendmaterjalid ei olnud piisavad
- ☐ Tundsin end ise ebakindlalt
- ☐ Õpilased tüdinesid harjutusest
- ☐ Õpilastele ei meeldinud see harjutus
- ☐ Mõned õpilased segasid teisi õpilasi
- ☐ Mõned õpilased ei sulgenud silmi ja see häiris
- ☐ Raske oli leida sobivat aega
- ☐ Muu:

**Ettepanekud takistustest ülesaamiseks:**

---

**Hinnanguliselt mitu korda kokku olete harjutust praktiseerinud?**

- ☐ ainult üks kord
- ☐ 2 kuni 5 korda
- ☐ 6 ja enam korda

---

**Harjutus 5. Hoolivuse uurimine**

**Kas olete harjutust "Hoolivuse uurimine" õpilastega praktiseerinud?**

- ☐ Jah
- ☐ Ei

Palun hinnake, mil määral olete järgnevate väidetega nõus (1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – osaliselt nõus, osaliselt mitte, 4 – pigem nõus, 5 – täiesti nõus).

**Minu hinnangul on harjutuse „Hoolivuse uurimine“ instruksiooni sõnastus õpilastele sobiv.**

1    2    3    4    5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---

**Minu hinnangul on harjutuse „Hoolivuse uurimine“ instruksiooni sõnastus õpilastele eakohane.**

1    2    3    4    5

---

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

---

**Minu hinnangul on harjutuse „Hoolivuse uurimine“ instruksiooni sõnastus õpilastele arusaadav.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Minu hinnangul vajab harjutuse „Hoolivuse uurimine“ instruksiooni sõnastus muudatusi.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Ettepanekud harjutuse „Hoolivuse uurimine“ instruksiooni sõnastuse muutmiseks:**

**Minu hinnangul harjutus „Hoolivuse uurimine“ õpilastele meeldis.**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Palun selgitage, mille põhjal otsustasite, et õpilastele harjutus meeldis.**

**Kui ilmnes, et harjutus „Hoolivuse uurimine“ õpilastele ei meeldinud, siis palun selgitage, mille põhjal seda otsustasite?**

**Kui ilmnes, et harjutus „Hoolivuse uurimine“ õpilastele ei meeldinud, siis kuidas Te sel juhul käitusite/ mida tegite?**

**Millised tegurid soodustasid harjutuse "Hoolivuse uurimine" praktiseerimist?**

Valige kuni viis kõige olulisemat.

- ☐ Harjutus ei vaja lisaabivahendeid
- ☐ Harjutuse praktiseerimiseks on olemas helifailid
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt vanusele
- ☐ Harjutus on kergesti kohandatav vastavalt olukorrale
- ☐ Harjutus on mänguline
- ☐ Harjutus on lühike
- ☐ Õpilased ise soovisid harjutust praktiseerida
- ☐ Muu:

**Millised tegurid raskendasid harjutuse "Hoolivuse uurimine" praktiseerimist?  
Kui takistusi ei ilmnenud, jätke küsimusele vastamata.**

Valige kuni viis kõige olulisemat takistust.

- ☐ Mõned õpilased ei soovinud kaasa teha
- ☐ Juhendmaterjalid ei olnud piisavad
- ☐ Tundsin end ise ebakindlalt
- ☐ Õpilased tüdinesid harjutusest
- ☐ Õpilastele ei meeldinud see harjutus
- ☐ Mõned õpilased segasid teisi õpilasi
- ☐ Mõned õpilased ei sulgenud silmi ja see häiris
- ☐ Raske oli leida sobivat aega
- ☐ Muu:

**Ettepanekud takistustest ülesaamiseks:**

---

**Hinnanguliselt mitu korda kokku olete harjutust praktiseerinud?**

- ☐ ainult üks kord
  - ☐ 2 kuni 5 korda
  - ☐ 6 ja enam korda
- 

## **II Üldküsimused**

Palun märkige sobivad vastusevariandid.

**Kui suures grupis (keskmiselt) Vaikuseminutite harjutusi praktiseerisite? \***

- ☐ 1 kuni 5 õpilast
- ☐ 6 kuni 10 õpilast
- ☐ 11 kuni 15 õpilast
- ☐ 16 kuni 20 õpilast
- ☐ 21 ja rohkem õpilast

**Millise perioodi vältel Vaikuseminutite harjutusi selles grupis praktiseerisite?**

**Kui tihti praktiseerisite Vaikuseminutite harjutusi selles grupis? \***

- ☐ Vähemalt kord päevas
- ☐ Mitu korda päevas
- ☐ 3–4 korda nädalas
- ☐ 1–2 korda nädalas
- ☐ Harvem, kui kord nädalas

**Kui valisite "Harvem, kui kord nädalas", siis palun täpsustage:**

**Kui pikalt Vaikuseminutite harjutusi tavaliselt praktiseerisite? \***

- ☐ Vähem kui minut
- ☐ 1–2 minutit
- ☐ 3–5 minutit
- ☐ 5–10 minutit
- ☐ Pikemalt kui 10 minutit

**Ligikaudu mitu minutit nädalas kulutasite harjutustele ühe grupiga? \***

- ☐ Kuni 5 minutit
- ☐ 5 kuni 10 minutit
- ☐ 11 kuni 15 minutit
- ☐ 16 ja rohkem minutit

**Missuguses õppeprotsessi etapis praktiseerisite Vaikuseminutite harjutusi? \***

- ☐ Päeva alustuseks
- ☐ Tunni sissejuhatavas osas
- ☐ Tunni põhiosas
- ☐ Tunni lõpetavas osas
- ☐ Siis, kui lapsed ise soovi avaldasid
- ☐ Muu:

**Millisel eesmärgil praktiseerisite Vaikuseminutite harjutusi? \***

- ☐ Üldiseks häälestamiseks õppetööle
- ☐ Tunni teema häälestamiseks
- ☐ Rahunemiseks
- ☐ Tähelepanu koondamiseks/keskendumiseks
- ☐ Motiveerimiseks
- ☐ Lõõgastavaks vahepausiks
- ☐ Väsimuse peletamiseks
- ☐ Õpilaste rahustamiseks enne kontrolltööd ja/või eksamit
- ☐ Ühelt tegevuselt teisele üleminekuks
- ☐ Muu:

**Minu hinnangul saab Vaikuseminutite harjutusi seostada erinevate teemade käsitlemisel või integreerida muul moel õppetegevuses (näiteks kasutada hingedepäeval teema sissejuhatamiseks hingamise harjutust; inimese meelte õppimisel kuulamis- ja hingamisharjutust jne).**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse nõus ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Täiesti nõus

**Kui Teie hinnangul saab Vaikuseminutite harjutusi seostada erinevate teemade käsitlemisel, palun tooge võimalikke näiteid.**

**Kas tegite õpilasi juhendades enamasti ka ise harjutust kaasa? Nt keskendusite ka ise hingamisele, helide kuulamisele jne. \***

- ☐ Jah  
☐ Ei

**Minu hinnangul toetavad Vaikuseminutite harjutused põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava järgmiste eesmärkide saavutamist seoses järgmiste üldpädevustega:**

- ☐ Õpipädevus (suutlikkus tõhusaid õpistrateegiaid ning sobivat õpistiili kasutades juhtida oma õpitegevust)
- ☐ Väärtuspädevus (suutlikkus tajuda oma seotust teiste inimestega, loodusega, hinnata inimsuhteid jne)
- ☐ Enesemääratluspädevus (suutlikkus mõista ja hinnata iseennast)
- ☐ Sotsiaalne pädevus (aktsepteerida inimeste erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel)
- ☐ Suhtluspädevus (suutlikkus ennast selgelt ja asjakohaselt väljendada)
- ☐ Matemaatikapädevus (suutlikkus kasutada matemaatikale omast keelt kõigis elu- ja tegevusvaldkondades)
- ☐ Ettevõtlikkuspädevus (suutlikkus ideid luua ja neid ellu viia)
- ☐ Muu:

### **III Taustandmed**

Palun märkige sobiv vastusevariant.

**Sugu \***

- ☐ Mees  
☐ Naine



**Olete \***

- ☐ Klassiõpetaja
- ☐ Aineõpetaja
- ☐ Eripedagoog

**Kui valisite "Aineõpetaja" või "Eripedagoog", palun täpsustage:**

**Vanus \***

- ☐ Kuni 29
- ☐ 30–39
- ☐ 40–49
- ☐ 50–59
- ☐ Üle 60

**Haridus \***

- ☐ Kesk- või keskeriharidus
- ☐ Bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud haridus
- ☐ Magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus
- ☐ Muu:

**Tööstaaž \***

- ☐ kuni 5 aastat
- ☐ 5–9 aastat
- ☐ 10–14 aastat
- ☐ 15–19 aastat
- ☐ üle 20 aastat

**Koormus \***

- ☐ Täiskoormus
- ☐ Osaline koormus

**Olete läbinud: \***

- ☐ Vaikuseminutite tutvustustunni
- ☐ Vaikuseminutite 1-päevase baaskoolituse
- ☐ Vaikuseminutite 2-päevase baaskoolituse

**Läbisite koolituse \***

- ☐ 2015. a I poolaastal
- ☐ 2015. a II poolaastal
- ☐ 2016. aastal

**Õpilased, kellega harjutusi püsivamalt praktiseerisite, kuuluvad: \***

- ☐ I kooliaste (1–3 klass)
- ☐ II kooliaste (4–6 klass)
- ☐ III kooliaste (7–9) klass
- ☐ Gümnaasium (10–12 klass)

**Milliseid materjale kasutasite harjutuste praktiseerimisel? \***

- ☐ Helisalvestisi
- ☐ Harjutuste ettelugemist
- ☐ Improviseerimist
- ☐ Muu:

**Millistest materjalidest/koolitustest lähtusite Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel? Märkige kõik allikad, millele olete toetunud. \***

- ☐ Baaskoolitus
- ☐ Trükitud tugimaterjal ("Vaikuseminutite harjutused")
- ☐ Vaikuseminutite tutvustus (kuni 1,5 tundi)
- ☐ Katsetajate juhend (Google Drive'is)
- ☐ Harjutused ja materjalid kodulehel
- ☐ Muu:

**Tänan!**

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Olga Kitsing (sünnikuupäev: 10.09.1985.a.),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Vaikuseminutite koolituse läbinud haridustöötajate hinnangud Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides õpilaste tähelepanu ja meelerahu saavutamisel,

mille juhendaja on Egle Säre,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017.a.